

IV Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades

Actas

Campus Universitario UNCPBA
Tandil, Buenos Aires, Argentina

13 al 15 de noviembre de 2019

ISBN 978-950-658-502-0



A stylized map of Latin America, including Mexico, Central America, and South America, is the background. The map is filled with various symbols representing gender and equality: female symbols (a circle with a cross), male symbols (a circle with an arrow), and hands holding an equals sign. The symbols are in different colors (purple, green, yellow, blue) and are scattered across the map.

Actas

**IV Seminario Latinoamericano
de Geografía, Género
y Sexualidades**

Tandil, Buenos Aires, Argentina
13 al 15 de noviembre de 2019
Campus Universitario-UNCPBA



Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Actas IV Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades /
compilado por Diana Lan. - 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la
Provincia de Buenos Aires, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-658-502-0

1. Geografía. 2. Género. 3. Sexualidades. I. Lan, Diana, comp. II. Título.
CDD 306.7

Diseño de tapa, diseño interior y maquetación

María Cecilia Aimaretti

El Libro de Actas del IV Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades se
terminó de diseñar y maquetar en Ediciones gráficas del CIG
(CIG/IGEHCS FCH UNCPBA/CONICET)

Campus Universitario. Paraje Arroyo Seco s/n, Tandil, Buenos Aires, Argentina

Diciembre 2019

Autoridades

Coordinadora General

Dra. Diana Lan

Comité Organizador

Dra. Josefina Di Nucci

Dra. Claudia Mikkelsen

Dra. Adela Tisnés

Dra. Natasha Picone

Dra. Derlis Parserisas

Dr. Alejandro Migueltorena

Dr. Álvaro Álvarez

Mg. Inés Rosso

Mg. Heder Rocha

Lic. Lorena La Macchia

Lic. Dafne Alomar Messineo

Lic. Maia Hiese

Lic. Guillermo Schiaffino

Prof. Magdalena Moreno

Comité Científico

Dra. Joseli María Silva (UNEPG- Brasil)

Dra. Marías das Gracas Silva Nascimento Silva (UNIR- Brasil)

Dra. María Verónica Ibarra (UNAM- México)

Dra. Rosa Ester Rossini (USP- Brasil)

Dra. Susana María Velda da Silva (FURG- Brasil)

Dra. Sofía Zaragocin (FLACSO- Ecuador)

Dra. Ana María Fernández Equiza (UNCPBA)

Dra. Perla Zusman (UBA)

Dra. Patricia Lucero (UNMdP)

Dra. Viviana Zenobi (UNLu)

Dra. Brisa Varela (UNLu)

Dra. Myriam Susana González (UNSJB)

Dra. Astrid Ulloa (UN de Colombia)

Mg. Beatriz Dillon (UNLPam)

Lic. Mónica Colombara (ISFD N°41- Fundación Propuesta)

Esp. Leticia García (UNLPam)

Secretaria

María Cecilia Aimaretti

Índice por ejes

Eje 1. Geografías feministas

La contribución de los mapas de relieve de la experiencia en el análisis de la violencia contra las mujeres en los espacios públicos <i>Daniela Alvarado</i>	17
Procesos, avances, pendientes, obstáculos y retos para la producción de espacios de igualdad entre mujeres y hombres en México <i>Angélica Lucía Damián Bernal</i>	25
A contribuição da Revista Latino-americana de Geografia e Gênero na produção do campo das Geografias Feministas: Argentina, Brasil e México em análise <i>Bárbara Eberhardt, Maria Helena Lenzi y Camila Madrid</i>	31
Israeli Feminist Geography: Women, Gender and Queer Geographies <i>Tovi Fenster y Chen Misgav</i>	39
Panorama da produção geográfica das três edições do Seminário Latino-americano de Geografia, Gênero e Sexualidades <i>Camila Madrid, Maria Helena Lenzi y Bárbara Eberhardt</i>	47
El rastro de las Rastreadoras: (Contra)mapeo colectivo de territorios en el norte de Sinaloa <i>Giulia Marchese y Gabriela Fenner Sánchez</i>	53
Geografía feminista como estrategia para la identificación de desigualdades socioespaciales en espacios urbanos <i>Diana Méndez y Joselyn Calvo</i>	61

Eje 2. Cuerpo y género en el espacio

Narrativas outras para as juventudes: tensionando os padrões a partir de leituras interseccionais <i>Ana Carolina Santos Barbosa e Ivan Ignácio Pimentel</i>	71
Una mirada geográfica a las Marchas del Orgullo LGBTIQ+ en tres ciudades argentinas a partir de los conceptos de espacio, lugar, territorio y paisaje <i>Emanuel Bernieri Ponce</i>	79
Acceso a la salud de travestis y trans: espacios cis-heteronormados y cuerpos (im) pacientes. Noroeste del Gran Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, 2016-2018 <i>Martín Boy y María Florencia Rodríguez</i>	89
Corpos grávidos: sobre o sistema imagético e a performatividade na ocupação do espaço <i>Roberta Calábria</i>	97
El rol del Estado en el desarrollo del movimiento LGBT en Argentina. El caso de la Marcha del Orgullo enfocada como <i>Espacio Político</i> <i>Alejandro Costantino</i>	105
Relación Cuerpo-territorio desde las identidades transexuales <i>Héctor Fabio Duarte Piedrahita</i>	111
Cuerpo y espacio. Algunas aproximaciones transversales <i>Gisela Kaczan</i>	119
Mapeo de los espacios del miedo de las mujeres en Tandil 8M 2018 <i>Diana Lan, Sabina Prado, Sonia Vera y Melisa Zubillaga</i>	127
Análisis espacial del embarazo adolescente en la provincia de San Juan, Argentina. Un aporte desde la Geografía de la Salud <i>Cristina Mazuelos Díaz y María del Valle Pérez Pérez</i>	135

A elaboração de identidades de meninos internos na Comunidade Terapêutica Marcos Fernandes Pinheiro, Ponta Grossa – PR/BR a partir da experiência de tratamento de dependência química <i>André de Moraes y Marcio Jose Ornat</i>	143
Desigualdad sexual y de género en el espacio geográfico de la novela Persépolis <i>Marcos Moreno</i>	151
Por que elas não são vistas? Corpos femininos em situação de rua e suas espacialidades cotidianas na cidade de Vitória – ES, Brasil <i>Beatriz Gonçalves Oliveira</i>	157
Cartografia da ação feminista na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro, Brasil): mulheres e lutas pelo direito à cidade <i>Anita Loureiro de Oliveira, Fernanda Santos Lima y Thayná de O. Cagnin Maia</i>	161
La ciudad y al monte, las metáforas espaciales de la sanción/permisión en la transgresión amorosa <i>Camila Osses</i>	169
Meninas vestem rosa e meninos vestem azul: a construção da masculinidade além da casa e da rua <i>Ivan Ignácio Pimentel y Ana Carolina Santos Barbosa</i>	177
La constitución de masculinidades de adolescentes varones involucrados con el narcotráfico en el Gran Buenos Aires, Argentina <i>Heder Leandro Rocha</i>	183
Mujeres negras del Pacífico Colombiano. Entre espacios de dominación y resistencia <i>Lida Sepúlveda López</i>	191
Segregação Urbana, Gênero e Sexualidades: caminhos de reflexão em tempos de retrocessos <i>Mariana Barbosa de Souza y Marcio Jose Ornat</i>	199
Geo-grafias transfeministas na arte: narrativas corporificadas e localizadas <i>André Luiz Bezerra Tavares, Anita Loureiro de Oliveira y Thiago da Silva de Oliveira Cardoso</i>	207
Salud y cuerpos marginales: problemáticas de calidad de vida en las cárceles masculinas <i>Martin Torres Rodríguez</i>	215
Criminalización del aborto en el Ecuador desde la geografía feminista y la antropología jurídica <i>Sofia Zaragocin y María Rosa Cevallos</i>	223

Eje 3. Prácticas espaciales, sexualidades y violencia

Manifestación espacial de la violencia familiar en la provincia de San Juan, para el año 2018. Una perspectiva desde la geografía <i>Yohana Elisabeth Alaniz Tobarez, Paula Florencia Britos y Ana Giselle Domínguez Masi</i>	229
Argentina, o destino da liberdade? Narrativas LGBT e intersecções entre gênero, sexualidade, fronteiras e imigração <i>Hellen Virginia da Silva Alves, Hellison Arnaldo da Silva Alves y Maria das Graças Silva Nascimento Silva</i>	237
Escribiendo fronteras en lxs cuerpxs: una etnografía sobre las prácticas espaciales y políticas de mujeres trans de la provincia de Salta <i>Marce Butierrez</i>	247
El Mapa Interactivo del Acoso y el Abuso: cartografía de la opresión patriarcal <i>Elisa Deschamps e Irene Bilmes</i>	255

“Nos sentamos para poder caminar”. Luchas travestis y trans por el espacio público en Buenos Aires (1980s y 1990s)	
<i>Francisco Fernández Romero</i>	263
EL TERRITORIO DE LAS MARICAS: Aproximaciones a los estudios de los sistemas de exclusión/marginación desde la geografía feminista y de género	
<i>Juan David Macuace Torres y Valerie Summer Herrera</i>	271
Un caso de estudio de Geografía Regional: la despenalización de la homosexualidad en India	
<i>Antonella Mauri, María Belén Nieto y José Ignacio Larreche</i>	277
Dados sobre feminicídio e a violência contra a mulher no Brasil	
<i>Tainara Bruna Montagna, Aline Motter Schmitz y Roseli Alves dos Santos</i>	283
Las representaciones del espacio de la trata de personas con fines de explotación sexual en Argentina, a comienzos del siglo XXI	
<i>Magdalena Moreno</i>	291
Mujer Cuerpo y Territorio. Visibilizando lo que no se ve	
<i>Heydi Dayana Rodríguez Pinilla, Yurleydis Rodríguez Vásquez y Lilibeth Jiménez</i>	301
As drogas e o aprisionamento feminino, a América Latina e o Brasil em questão	
<i>Roseli Alves dos Santos y Luiz Carlos da Silva</i>	307
Corpos travesti e transexual e nação brutalizada: crimes de ódio no Brasil em 2018	
<i>Kayque Virgens Cordeiro da Silva</i>	315

Eje 4. Espacialidades de género, vida cotidiana y trabajo

Henri Lefebvre y Dorothy Smith: una propuesta de integración para identificar las prácticas urbanas de las mujeres a partir del relevamiento de la vida cotidiana	
<i>Almendra Aladro</i>	325
Mujeres en la búsqueda de espacios para actividades físicas o deportivas en México	
<i>Rocío Marisol Alanís-Anaya</i>	329
Tejiendo lazos de organización: El caso de las costureras domiciliarias en la ciudad de Mar del Plata	
<i>Juan Manuel Cano y Eliana Margarita Marioli</i>	337
Caracterización de jefaturas de hogar femeninas en la localidad de Gualaguaychú, provincia de Entre Ríos	
<i>María Laura Contín</i>	343
O protagonismo invisibilizado das mulheres na floresta da Amazônia-Acreana	
<i>Suzanna Dourado da Silva y Adnilson Almeida Silva</i>	351
Para Ti en tiempos de cambio: clase, género y modelos de feminidad entre el espacio público y privado en la Argentina de principios de siglo	
<i>Mónica Farías</i>	359
Acceso laboral de las mujeres en municipios del Gran San Juan. Provincia de San Juan. Argentina	
<i>Silvana R. Guirado y Rocío A. Cerdera</i>	371
Movilidad cotidiana en transporte público en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis con enfoque de género y perspectiva de seguridad	
<i>Andrea Gutiérrez y Leda Pereyra</i>	381
Los espacios vividos en la construcción de identidades en las estudiantes feministas de Ciudad Universitaria, UNAM	
<i>Adriana Hernández Cantarell</i>	389

A vivência cotidiana generificada entre pesquisadores de geografia no estado do Paraná – Brasil <i>Vagner André Morais Pinto y Joseli Maria Silva</i>	397
Género y espacialidad: el análisis de la vulnerabilidad de las mujeres en las macrorregiones en Campinas - SP <i>Maria Júlia Buck Rossetto y Caio Gusmão Ferrer de Almeida</i>	405
Movilidades del Cuidado. Evidencias de investigación en Ciudad de México <i>Paula Soto</i>	413
El rol de la mujer en el paternalismo empresarial. Experiencias y relatos de las mujeres de trabajadores de la Refinería YPF-La Plata (1993-2015) <i>Sandra Ursino</i>	419

Eje 5. Dimensiones espaciales de los procesos migratorios

Producción de masculinidades neoliberales: narrativas de estudiantes internacionales de doctorado en movilidad a Chile <i>César Augusto Ferrari Martínez</i>	427
Género y migraciones. Una mirada desde la perspectiva geográfica <i>Myriam Susana González</i>	433
Precisamos falar sobre tráfico humano e suas configurações sócio-espaciais na Pan Amazônia <i>Elisângela Ferreira Menezes, Rodrigo Amurim dos Reis Reis y Carlos André da Silva Muller</i>	443
Intercepciones en los estudios migratorios: Geografía de género, literatura y psicoanálisis <i>Brisa Varela</i>	451

Eje 6. Perspectivas de género en espacios urbanos y rurales

Territorios transgéneros <i>Laura Franquelli</i>	461
Cuidar en el campo, cuidar en la ciudad: prácticas de las mujeres en espacios de borde. Provincia de La Pampa. Argentina <i>Leticia García</i>	467
A Violência contra a mulher nas Terras Indígenas Kaxarari e Rio Guaporé: percepções femininas e principais demandas <i>Maria das Graças Silva Nascimento Silva y Hellen Virginia da Silva Alves</i>	477
“Runtu Thani”, las mujeres de los huevos. Empoderamiento y agricultura familiar urbana y periurbana en Bahía Blanca <i>María Belén Nieto y Celina Diotto</i>	485
Educação e saúde na Terra Indígena Kaxarari: uma avaliação das demandas sob o olhar feminino <i>Roneide Soares Nunes, Hellen Virginia da Silva Alves y Regiane Alves da Costa Kaxarari</i>	493
A luta das mulheres moradoras da favela da Maré pelo direito à cidade: construção de r-existências e combate à violência no espaço público da cidade do Rio de Janeiro <i>Gabriela Angelo Pinto</i>	501
Gênero e lugar: uma análise das ocupações urbanas de Ribeirão Preto e Campinas (Brasil) a partir das lideranças mulheres <i>Helena Rizzatti</i>	513

Geografia e gênero: a modernidade técnico-científica na agricultura canavieira paulista eliminou quase toda a força de trabalho de homens e de mulheres no talhão: macro-área de Ribeirão Preto-SP	
<i>Rosa Ester Rossini</i>	523
Emprender e innovar en el mundo rural. Experiencias de mujeres y hombres jóvenes en España	
<i>Isabel Salamaña Serra, Mireia Baylina Ferré, Montserrat Villarino Pérez, Maria Dolors Garcia Ramon, M^a Josefa Mosteiro Garcia, Ana María Porto Castro y Maria Rodó de Zárate</i>	529
Produção rural e artesanal: percepções femininas e as demandas referentes ao trabalho da mulher Kaxarari	
<i>Maria José Pires de Santana, Hellen Virginia da Silva Alves y Cleiciana Costa Cezar Kaxarari</i>	537
Agroecologia e gênero: o protagonismo das mulheres agricultoras na Feira da Agricultura Familiar (UFRRJ-Nova Iguaçu)	
<i>Mariane do Rosário Silva, Roberta Carvalho Arruzzo y Edileuza Dias de Queiroz</i>	545
Prácticas de movilidad en territorios rurales. Lugares, significados e imágenes en las experiencias de movilidad cotidiana de mujeres de la región de Ñuble en Chile	
<i>Paula Soto y Julia Fawaz</i>	553

Eje 7. Geografía de género y educación

Contenidos Geográficos desde un abordaje de género. Sugerencias para el aula	
<i>Elizabeth Alvite, Rocío Ballón, Natalia Gramigna, Melanie Racioppi, Natalia Lannoo y Valeria Guillen</i>	565
La “ideología de género” como una actualidad en la enseñanza de la Geografía	
<i>Jéssica da Silva Rodrigues Cecim</i>	575
Escola enquanto espaço de (re)produção das relações de gênero	
<i>Gustavo Henrique Camargo Eufrasio y Carmem Lucia Costa</i>	585
Propuesta de Material Curricular para la espacialización con perspectiva de género	
<i>Lautaro Lanusse y Luciana Arbo</i>	591
Experiencias y desafíos en torno a la incorporación de la perspectiva de género y la ESI en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la UNGS	
<i>Tamara Martínez Ortiz</i>	597
A vitória da ignorância nas eleições de 2018 no Brasil: estudos de gênero e sexualidades como alvo dos ataques na narrativa da extrema direita	
<i>Marcio Jose Ornat y Joseli Maria Silva</i>	605
Cambiar el patio para cambiar el mundo. Educación espacial feminista y transformación social	
<i>Dafne Saldaña Blasco y Anna Ortiz Guitart</i>	615
A produção científica brasileira sobre as travestilidades e transexualidades: uma análise das teses e dissertações publicadas sobre as temáticas entre 1992 a 2018	
<i>Adelaine Ellis Carbonar dos Santos, Bruna Lara Lorian Chagas y Marcio Jose Ornat</i>	623
Construção geográfica de uma sociedade menos machista e homofóbica: equidade de gênero no espaço escolar	
<i>Mirian Pereira Suave, Maria Madalena Lemes Mendes Moreira y Maria das Graças Silva Nascimento Silva</i>	631

Eje 8. Movimientos sociales de base territorial, género y política

Feminismos y movimiento de mujeres en la Argentina actual: 34 Encuentros Nacionales de Mujeres (1986-2019), aportes para el presente y desafíos a futuro	
<i>Mónica Colombara</i>	639

Cacicado feminino e construção de territorialidades indígenas no Vale Sanfranciscano, Bahia	
<i>Gisele das Chagas Costa y Regina Celeste de Almeida Souza</i>	649
Un tema permeable a la geografía: las movilizaciones LGBT	
<i>José Ignacio Larreche</i>	657
A organização política das mulheres agricultoras da Mesorregião Sudoeste Paranaense. Brasil	
<i>Aline Motter Schmitz y Roselí Alves dos Santos</i>	663

Índice por autorxs

Alvarado, Daniela (p. 17)
Aladro, Almendra (p. 325)
Alanís-Anaya, Rocío Marisol (p. 329)
Alaniz Tobarez, Yohana Elisabeth (p. 229)
Almeida Silva, Adnilson (p. 351)
Almeida, Caio Gusmão Ferrer de (p. 405)
Alves, Hellen Virginia da Silva (pp. 237; 477; 493; 537)
Alves, Hellison Arnaldo da Silva (p. 237)
Alvite, Elizabeth (p. 565)
Arbeo, Luciana (p. 591)
Arruzzo, Roberta Carvalho (p. 545)
Ballón, Rocío (p. 565)
Barbosa, Ana Carolina Santos (pp. 71; 177)
Baylina Ferré, Mireia (p. 529)
Bernieri Ponce, Emanuel (p. 79)
Bilmes, Irene (p. 255)
Boy, Martín (p. 89)
Britos, Paula Florencia (p. 229)
Butierrez, Marce (p. 247)
Calábria, Roberta (p. 97)
Calvo, Joselyn (p. 61)
Cano, Juan Manuel (p. 337)
Cardoso, Thiago da Silva de Oliveira (p. 207)
Cecim, Jéssica da Silva Rodrigues (p. 575)
Cerdera, Rocío (p. 371)
Cevallos, María Rosa (p. 223)
Colombara, Mónica (p. 639)
Contín, María Laura (p. 343)
Costa, Carmem Lucia (p. 585)
Costa, Gisele das Chagas (p. 649)
Costantino, Alejandro (p. 105)
Chagas, Bruna Iara Lorian (p. 623)
Damián Bernal, Angélica Lucía (p. 25)
Deschamps, Elisa (p. 255)
Diotto, Celina (p. 485)
Domínguez Masi, Ana Giselle (p. 229)

Dourado da Silva, Suzanna (p. 351)
Duarte Piedrahita, Héctor Fabio (p. 111)
Eberhardt, Bárbara (pp. 31; 47)
Eufrasio, Gustavo Henrique Camargo (p. 585)
Farías, Mónica (p. 359)
Fawaz, Julia (p. 553)
Fenner Sánchez, Gabriela (p. 53)
Fenster, Tovi (p. 39)
Fernández Romero, Francisco (p. 263)
Ferrari Martínez, César Augusto (p. 427)
Franquelli, Laura (p. 461)
Garcia Ramon, Maria Dolors (p. 529)
García, Leticia (p. 467)
González, Myriam Susana (p. 433)
Gramigna, Natalia (p. 565)
Guillen, Valeria (p. 565)
Guirado, Silvana (p. 371)
Gutiérrez, Andrea (p. 381)
Hernández Cantarell, Adriana (p. 389)
Jiménez, Lilibeth (p. 301)
Kaczan, Gisela (p. 119)
Kaxarari, Cleiciana Costa Cezar (p. 537)
Kaxarari, Regiane Alves da Costa (p. 493)
Lan, Diana (p. 127)
Lannoo, Natalia (p. 565)
Lanusse, Lautaro (p. 591)
Larreche, José Ignacio (pp. 277; 657)
Lenzi, Maria Helena (pp. 31; 47)
Lima, Fernanda Santos (p. 161)
Macuace Torres, Juan David (p. 271)
Madrid, Camila (pp. 31; 47)
Maia, Thayná de O. Cagnin (p. 161)
Marchese, Giulia (p. 53)
Marioli, Eliana Margarita (p. 337)
Martínez Ortiz, Tamara (p. 597)
Mauri, Antonella (p. 277)
Mazuelos Díaz, Cristina (p. 135)

Méndez, Diana (p. 61)

Menezes, Elisangela Ferreira (p. 443)

Misgav, Chen (p. 39)

Montagna, Tainara Bruna (p. 283)

Morais, André de (p. 143)

Moreira, Maria Madalena Lemes Mendes (p. 631)

Moreno, Magdalena (p. 291)

Moreno, Marcos (p. 151)

Mosteiro García, M^a Josefa (p. 529)

Motter Schmitz, Aline (pp. 283; 663)

Muller, Carlos André da Silva (p. 443)

Nascimento Silva, Maria das Graças Silva (pp. 237; 477; 631)

Nieto, María Belén (pp. 277; 485)

Nunes, Roneide Soares (p. 493)

Oliveira, Anita Loureiro de (pp. 161; 207)

Oliveira, Beatriz Gonçalves (p. 157)

Ornat, Marcio Jose (pp. 143; 199; 605; 623)

Ortiz Guitart, Anna (p. 615)

Osses, Camila (p. 169)

Pereyra, Leda (p. 381)

Pérez Pérez, María del Valle (p. 135)

Pimentel, Ivan Ignácio (pp. 71; 177)

Pinto, Gabriela Angelo (p. 501)

Pinto, Vagner André Moraes (p. 397)

Porto Castro, Ana María (p. 529)

Prado, Sabina (p. 127)

Queiroz, Edileuza Dias de (p. 545)

Racioppi, Melanie (p. 565)

Reis, Rodrigo Amurim dos Reis (p. 443)

Rizzatti, Helena (p. 513)

Rocha, Heder Leandro (p. 183)

Rodó de Zárate, Maria (p. 529)

Rodríguez Pinilla, Heydi Dayana (p. 301)

Rodríguez Vásquez, Yurleydis (p. 301)

Rodríguez, María Florencia (p. 89)

Rossetto, Maria Júlia Buck (p. 405)

Rossini, Rosa Ester (p. 523)

Salamaña Serra, Isabel (p. 529)
Saldaña Blasco, Dafne (p. 615)
Santana, Maria José Pires de (p. 537)
Santos, Adelaine Ellis Carbonar dos (p. 623)
Santos, Roseli Alves dos (pp. 283; 307; 663)
Sepúlveda López, Lida (p. 191)
Silva, Joseli Maria (pp. 397; 605)
Silva, Kayque Virgens Cordeiro da (p. 315)
Silva, Luiz Carlos da (p. 307)
Silva, Mariane do Rosário (p. 545)
Soto, Paula (pp. 413; 553)
Souza, Mariana Barbosa de (p. 199)
Souza, Regina Celeste de Almeida (p. 649)
Suave, Mirian Pereira (p. 631)
Summer Herrera, Valerie (p. 271)
Tavares, André Luiz Bezerra (p. 207)
Torres Rodríguez, Martin (p. 215)
Ursino, Sandra (p. 419)
Varela, Brisa (p. 451)
Vera, Sonia (p. 127)
Villarino Pérez, Montserrat (p. 529)
Zaragocin, Sofia (p. 223)
Zubillaga, Melisa (p. 127)



Geografía de género y educación

CONTENIDOS GEOGRÁFICOS DESDE UN ABORDAJE DE GÉNERO. SUGERENCIAS PARA EL AULA

ELIZABETH ALVITE

Prof. Orientadora. Doctoranda Instituto Superior de Formación Docente N° 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”. Argentina, *eaalvite@gmail.com*

ROCÍO BALLÓN

Prof. Orientadora. Lic. y Prof. Instituto Superior de Formación Docente N° 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”. Argentina, *ballonrocio@gmail.com*

NATALIA GRAMIGNA

Instituto Superior de Formación Docente N° 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”. Argentina, *gramignatalia@gmail.com*

MELANIE RACIOPPI

Instituto Superior de Formación Docente N° 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”. Argentina, *melracioppi@gmail.com*

NATALIA LANNOO

Instituto Superior de Formación Docente N° 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”. Argentina, *nataliasolelannoo@gmail.com*

VALERIA GUILLEN

Instituto Superior de Formación Docente N° 1 “Abuelas de Plaza de Mayo”. Argentina, *vale.winchester@gmail.com*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, desde lo social nos hallamos inmersos en distintos debates que giran en torno al género, como por ejemplo la lucha del feminismo (que busca desnaturalizar el rol de la mujer a lo largo de la historia patriarcal) y la lucha por el reconocimiento de derechos del movimiento LGBTTTTIQ. Gracias a esos movimientos sociales es que contamos con leyes como la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, la Ley N° 26.743 de Identidad Género, la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario, la Ley N° 26.485 de Protección Integral de las Mujeres, entre otras. Asimismo, es de suma relevancia el movimiento de mujeres que se lleva a cabo en los “Encuentros Nacionales de Mujeres”, en los que también participan travestis, trans, personas no binarias. En 2019 tendrá lugar el trigésimo cuarto encuentro. Es destacable la labor realizada ya que viene concretando talleres que contribuyen a problematizar en torno de la sociedad patriarcal.

El problema que observamos es que fuera del ámbito educativo participamos para que las desigualdades se reviertan pero resulta muy difícil a la hora de incorporarlo en nuestra práctica docente. Los y las docentes que incorporamos la perspectiva de género en nuestras asignaturas y que implementamos la ESI formamos parte de un grupo muy reducido.

En la escuela, que aún sigue siendo en gran parte reproductora de contenidos, persiste una visión del mundo en gran medida biologicista en temas de género, jerárquica, disciplinante y homogénea. Como docentes en formación, detectamos la ausencia de preparación necesaria para atender las distintas problemáticas que giran en torno al género y a la invisibilización de la mujer. Así, nos preguntamos ¿No estaremos acaso contribuyendo a que estas cuestiones se sigan naturalizando?

Vemos la necesidad de dejar la geografía tradicional de lado y reemplazarla por una geografía crítica. Necesitamos que estudiantes se sientan identificados con los contenidos a enseñar, pero esto es imposible si elegimos una geografía “neutra”, en donde no se tiene

en cuenta la realidad social desigualdades entre mujeres, varones y géneros no binarios.

En este trabajo intentaremos demostrar cómo se puede trabajar desde la geografía con perspectiva de género durante todo el año y no solamente en una jornada de ESI o cuando “toca” enseñar contenidos referidos a población. Es por eso que presentaremos, a modo de propuesta, una secuencia didáctica con sus respectivas orientaciones, recursos y estrategias, a fin de ser abordadas atendiendo a la perspectiva de género y enmarcados en los contenidos del Diseño Curricular.

POSICIONAMIENTO: ¿QUÉ SON LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y DESDE CUÁNDO COMIENZAN?

Los estudios de género o la perspectiva de género surgen a partir de los “estudios de la mujer”. El concepto de género afirma que aprendemos a ser mujeres u hombres a partir de una construcción social y cultural. No hay nada natural en cómo expresamos la femineidad y la masculinidad. Esta idea de lo que es “ser” “mujer” o “varón” varía según el tiempo y el espacio. En este contexto de cambios, principalmente en la lucha feminista que busca la igualdad de derechos que les fueron negados a lo largo de la historia, es que los “estudios de género” se han incorporado a las ciencias sociales. Estos estudios comenzaron a realizarse en el ámbito académico en la década del '70. Así se ha definido la geografía del género como la que

examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman, no solo los lugares donde vivimos sino también las relaciones sociales entre los hombres y mujeres que viven allí y, cómo las relaciones de género afectan a estos procesos y sus manifestaciones en el espacio y el medio. (Little et al., 1988, p. 2)

Hoy la binariedad de los géneros está puesta en cuestión, debido a que hay personas que no se sienten identificadas ni con el género femenino ni con el masculino. Siguiendo a Ana Sabaté, podríamos definir a la geografía feminista como “aquella que incorpora las aportaciones teóricas del feminismo a la explicación e interpretación de los hechos geográficos” (Sabaté et al., 1995, p. 16).

En países latinoamericanos, surge el dilema acerca de cómo abordar los conceptos: si desde la geografía de género o la geografía feminista. Académicamente, la geografía de género es el más aceptado, ya que a la geografía feminista se la suele vincular con movimientos políticos. Esto no sucede en países como Estados Unidos o países europeos. Para tales, el término geografía de género o feminista suelen referirse al mismo significado.

La consolidación en las últimas décadas de los estudios de género en la geografía internacional es un hecho destacado en nuestra disciplina, aunque se observa una gran diferencia en este proceso según los diferentes países y regiones del mundo (Monk, 1996; García Ramón, 2004). En el caso de América Latina estos estudios solo se están dando en México, Brasil y Argentina. Aunque sigue siendo una asignatura pendiente para estos países si se lo compara con lo que sucede en los países anglosajones, donde su desarrollo ha ido muy lejos tanto desde la perspectiva metodológica como la teórica.

LA IMPORTANCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY N° 26.150 DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

El 4 de octubre de 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) que tiene como objetivo garantizar la ESI de todos los niños, niñas y adolescentes. El artículo 1 de dicha ley establece que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Si bien en el cuerpo de la norma no se hace alusión expresa a la orientación sexual ni a la identidad de género, la ley crea el “Programa Nacional de Educación Sexual Integral” que nace en el año 2008 a cargo del Ministerio de Educación de la Nación. En este marco, en el año 2009 se redactan los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral”. Este documento está dirigido a educadores y educadoras, y expresa de manera introductoria cuáles serán los parámetros de trabajo en el marco de la ley. A esos fines expresa:

...la educación sexual constituye una oportunidad para que la escuela, en articulación con otros actores, fortalezca la búsqueda de respuestas eficaces a situaciones de vulneración de derechos como lo son la violencia, el abuso y el maltrato hacia niños, niñas y adolescentes.

Desde las ciencias sociales, la ESI, hace alusión a los distintos roles asignados en la sociedad y con ello las distintas formas de discriminación y prejuicio. Además, resalta la importancia de trabajar contenidos desde temáticas de la vida cotidiana, enmarcadas en contextos socioculturales, esto “resultará de gran interés para los y las estudiantes, justamente porque se anclan en sus experiencias y en su subjetividad.”

Uno de las dificultades que se nos presenta es que al referirse la ley de forma genérica a las Ciencias Sociales, y no específicamente a Historia y Geografía, resulta un desafío encontrar herramientas que nos ayuden a implementarla en nuestra práctica docente concreta. Desde un primer acercamiento, pareciera que es más sencillo abordar los contenidos desde la Historia. Pero ¿qué sucede con geografía?

¿QUÉ IMPLICA TRABAJAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Como expresamos anteriormente, uno de nuestros objetivos es demostrar cómo se puede trabajar desde una perspectiva de género durante todo el año. Es necesario que se realice de manera transversal en relación a todos los contenidos a enseñar. En ocasiones, por ejemplo, podemos observar por ejemplo en Geografía, que se hace mención de los roles de género solo cuando el contenido a enseñar es “población”. Enseñar geografía de género no es solo visibilizar el rol de la mujer sino también observar las relaciones de desigualdad que se dan dentro del espacio entre las personas (mujeres, varones, personas trans) entendiendo a estas relaciones como producto de una construcción social.

La perspectiva de género conlleva agregar una serie de prácticas al trabajo cotidiano del docente. Es por ello, que en este apartado agregamos tres puntos que creemos importantes para abordar la práctica docente.

En primer lugar es importante ser crítico con la bibliografía que utilizamos. Observar y analizar los mensajes que conllevan los autores a través de sus escritos, lo que nos permite formar estudiantes más críticos. A modo de ejemplo, Carlevari y Carlevari (2013) en su libro “*Argentina, geografía económica y humana*”. pág. 237, encontramos el siguiente párrafo:

Posibles causas de desempleo

Las posibles causas del desempleo en la Argentina son muy variadas. Entre otras, podemos mencionar:

- La incorporación de nuevas tecnologías, de la informática y la robótica, que son expulsoras de mano de obra.
- La necesidad de las empresas de ofrecer productos más competitivos, con la disminución consiguiente de sus costos y el aumento notorio de la productividad.
- La incorporación creciente de la mujer a la fuerza laboral.
- Leyes laborales poco flexibles.

Así, nos preguntamos: la creciente incorporación de la mujer a la fuerza laboral ¿es una de las posibles causas del desempleo? No estamos diciendo que no utilicemos, ni proponemos dejar de utilizar este tipo de bibliografía, sino que resaltamos la necesidad de analizarla en profundidad y en los contextos en los cuales se escriben y se aplican estas afirmaciones. De igual modo, es de suma importancia agregar bibliografía realizada por investigadoras mujeres, cuyos destacados trabajos habilitan un terreno de abordaje cuantioso y fértil.

En segundo lugar, es importante utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista. El lenguaje es una de las principales formas para reforzar los estereotipos y las relaciones de desigualdad. Debemos entender el lenguaje como una construcción social y no como algo netamente natural. Ya que este varía según el espacio y el tiempo. De esta forma, el lenguaje sexista o excluyente ha reforzado la idea errónea de que las mujeres tienen un papel de inferioridad o subordinación con respecto al hombre. A modo de ejemplo, en las siguientes imágenes mostramos la diferencia entre un lenguaje que excluye (sexista), y otro que incluye (no sexista).



Fuente: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres. Gobierno de México.

Y, por último, y de más relevancia es la idea de “vaciar la copa” para volver a llenarla. Esta idea gira en torno a la mirada antropológica labor que tiene las/los antropólogas/os. Ya que la antropología se encarga de estudiar, a grandes rasgos, las particularidades de las culturas. En la enseñanza debemos dejar atrás nuestros propios prejuicios y estereotipos. Mejor dicho, tomar distancia de nuestro “sentido común” y reflexionar para construir sentido crítico. Necesitamos, entonces, desnaturalizar, de-construir para volver a “construir” una sociedad más justa e igualitaria. El trabajo doméstico, las profesiones asociadas al género y los colores y juguetes para “nenes” y “nenas” son construcciones sociales. Dejar atrás todos los prejuicios y estereotipos que rodean los vínculos familiares y los roles que se nos atribuyen desde el momento en que nacemos.

RECURSOS Y ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA 5TO AÑO DE LA SECUNDARIA

Así, realizando nuestras prácticas docentes, identificamos, en los diseños curriculares de geografía, la falta geografía de género. Si bien hace una pequeña mención en su fundamentación, en la pág. 11 del Diseño curricular de 5to año de la secundaria. Sin embargo, podemos observar que no expresa sugerencias didácticas, herramientas, bibliografía, ni recursos acerca de la misma. Vale tener en cuenta que dichos diseños corresponden al año 2006 (Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007, las que otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades del sistema educativo). Consideramos que los mismos fueron aprobados dentro de un contexto

distinto al actual por lo que es probable que no se hayan encontrado herramientas didácticas orientadas a cuestiones género.

En virtud de lo relatado y de manera autodidacta comenzamos con nuestra investigación. Así fue como nos encontramos con la necesidad de buscar recursos y elaborar estrategias con la orientación mencionada.

PROPUESTA DE TRABAJO

El diseño curricular de 5to año de la secundaria hace referencia a contenidos relacionados con las causas y consecuencias de la liberación económica en Argentina:

Se trata de políticas neoliberales que han maximizado la desregulación, la privatización y una radical apertura externa a través del comercio libre, aunque con comportamientos muy diferentes por parte de los países centrales y periféricos. Esto ha afectado las relaciones internacionales entre los países centrales del capitalismo desarrollado y los de la periferia con sus diferentes grados de desarrollo, así como también las relaciones entre los procesos productivos, de la política y de la cultura hacia el interior de cada uno de estos países; profundizó a su vez los procesos de diferenciación social y espacial que tienen como base el incremento de las desigualdades sociales. Estos cambios radicales y complejos han configurado una sociedad nacional más desigual en términos sociales y territoriales. (...) Principalmente se hizo evidente: el crecimiento de la pobreza por ingreso; el incremento de la pobreza del hábitat; la desinversión estatal en infraestructuras físicas y sociales; y la creciente concentración del ingreso en una porción mínima de la población.

Ahora, ¿tanto mujeres, como hombres, como personas que no se identifican con el género binario, vivimos igual este contexto de políticas neoliberales? ¿Qué rol cumplen hoy las personas de acuerdo al género? ¿Qué diferencias encontramos? Al hablar de sujetos sociales en geografía es imprescindible hacer esta distinción. Sino seguimos naturalizando relaciones de desigualdad en cuanto al género.

SECUENCIA

A modo de ejemplo sobre cómo trabajar desde la geografía de género proponemos la siguiente orientación didáctica correspondiente a la Unidad I de contenidos del Diseño Curricular de geografía para 5to año de la provincia de Buenos Aires. En un primer momento se trabajará sobre el trabajo de la mujer en el campo y en segundo lugar, estudio de caso sobre la sojización.

LA MUJER EN EL CAMPO

A la hora de enseñar los distintos circuitos y modelos productivos, es necesario hacer una distinción sobre la mano de obra que cumplen las mujeres y los hombres. No podemos solo hablar de trabajadores rurales ya que, existe una gran desigualdad si hablamos sobre el género. El trabajo de la mujer en el campo está muy invisibilizado, hay muy pocos escritos y muy pocas estadísticas sobre estas cuestiones. Asimismo, otro hecho que genera y perpetúa la desigualdad es que hombres y mujeres no accedan a la propiedad de la tierra en igualdad de condiciones.

Objetivos

- Analizar las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad en relación a actividades primarias (agropecuarias).
 - Conocer las relaciones de desigualdad que se producen en cuanto al acceso a tierras y al trabajo.
 - Visibilizar el rol que cumplen las mujeres en el campo.
-

Para dar comienzo al contenido a enseñar proponemos mostrar el siguiente video: “*Mujeres Rurales, motores del desarrollo*”, que forma parte de una campaña liderada por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) en Argentina que tiene como objetivo hacer oír la voz de mujeres rurales para visibilizar sus principales problemáticas. Al observar el video, podemos realizar las siguientes preguntas:

“ <i>Mujeres rurales, motores de desarrollo</i> ” campaña liderada por FAO Argentina	¿Qué rol cumple la mujer en el campo? ¿Cuáles son las problemáticas a las que se enfrentan las mujeres trabajando en el campo?
https://www.youtube.com/watch?v=Oiu-fpz2_RoI	¿Por qué se dice que las mujeres trabajan más? ¿Por qué una de las mujeres no quiere que sus hijos trabajen en el campo?

Una de las maneras de visibilizar y analizar el rol que cumple la mujer en el campo es tomar como unidad de análisis las distintas economías regionales en Argentina, como por ejemplo: la producción vitivinícola en Cuyo; el sector limonero en Tucumán; la producción de peras y manzanas en el Alto Valle del Río Negro; la yerba mate en Misiones; el algodón en Chaco; la caña de azúcar en Jujuy y Salta, para realizar con estudiantes distintos trabajos de investigación. El o la docente como guía y motivador es de suma importancia. Debe acompañar en la búsqueda y selección de bibliografía, en la realización de entrevistas y encuestas, en la redacción. Uno de los problemas que tiene la escuela hoy, es que estudiantes terminan la escuela secundaria sin habilidades para comprender un texto. La tarea de investigación es una herramienta que ayuda a la lectura, comprensión, selección de información y redacción de textos.

ESTUDIO DE CASO: LA SOJIZACIÓN EN ARGENTINA. ANÁLISIS A TRAVÉS DE LA CARTOGRAFÍA CORPORAL

La actividad primaria para la Argentina es de las posibilidades económicas más importantes. Entre ellas, la agropecuaria es la de mayor relevancia debido a la cantidad de ingresos que produce. La principal es la cosecha de soja. Es necesario entender las características del cultivo de la soja, principalmente de la soja transgénica que han traído grandes consecuencias al territorio y la sociedad. Desde su estudio de caso, podemos ver las relaciones que se producen entre la política, la economía, y la sociedad, y asimismo entender las distintas formas de ejercer la masculinidad y feminidad en las actividades primarias.

Objetivos

- Diferenciar los espacios geográficos estudiados en función de las relaciones que existen, entre las condiciones físico-naturales, el estado, la economía y la sociedad.
 - Comprender los procesos de la diferenciación y la desigualdad social y espacial conforme a la existencia de diferentes relaciones sociales que se originan en la existencia de necesidades e intereses -económicos, políticos y culturales- contrapuestos entre diferentes sujetos sociales.
 - Analizar las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la feminidad en relación a la sojización.
 - Situar su propia experiencia social y del espacio bajo marcos de interpretación y saberes geográficos actualizados y diversos, que permitan el ejercicio de la crítica y la reflexión sobre la sociedad en la que viven.
-

1) En primer lugar es importante hacer un recorrido sobre el cultivo de la soja planteando los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características del cultivo de soja? ¿Desde cuándo se desarrolla? ¿Cómo fue cambiando su producción? ¿Cuáles son las principales razones que han incrementado la demanda de la soja como producto? ¿Cuáles son los factores que han influido en el aumento de los precios a escala mundial? ¿Qué ha sucedido con la superficie cultivada? ¿Es posible relacionar este incremento con el crecimiento de la demanda internacional y la suba de los precios? ¿Por qué? (para llevar a cabo esta exposición dialogada se utilizarán imágenes, recortes periodísticos, notas, artículos, mapas, imágenes satelitales).

2) Para reflejar las problemáticas sociales y territoriales que conlleva su producción realizaremos una cartografía corporal. Esto es, según el Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, el

dibujo que hacemos de nosotras y nosotros, y que después se convierte en un mapa. Con esta técnica hemos visto que se pueden hacer evidentes las agresiones que sufre nuestro territorio y cómo lo vivimos desde nuestro cuerpo. Además, nos hacemos conscientes del por qué es importante defender el lugar donde habitamos.

Así, en principio, invitamos a dibujar la silueta de dos cuerpos (mujer-varón). Se puede colocar a una de las personas en un papel grande y dibujar su perfil. Una indicación clave es que el dibujo sea grande. Nos pareció pertinente dibujar ambos géneros, debido a las diferencias y desigualdades que encontramos al habitar el territorio.

a) Proponemos dibujar todos aquellos lugares que consideremos importantes o necesarios visibilizar en un mapa del territorio que habitamos y de dónde se hace el estudio de caso.

Damos algunos puntos como ejemplo.

-Áreas de estudio: Caso, Entre Ríos, Santa Fe. Caso Tartagal.

b) Este punto hace referencias a las diferencias y desigualdades que encontramos acerca de los roles de los géneros producto de una construcción social. Los puntos a ubicar tienen que ir acompañados de preguntas. Por ejemplo: ¿Es igual el trabajo entre varones y mujeres? ¿En qué se diferencia? ¿En qué parte del cuerpo lo ubicarían? ¿En qué son vulnerables esos cuerpos? ¿Qué tipo de violencia encontramos? ¿Encuentran diferencias?

-Trabajo -Familia - Actividades domésticas - Vulnerabilidad - Violencia

c) Ubicamos distintas problemáticas sociales y territoriales que conlleva la producción de soja. Para cada punto recomendamos utilizar videos, testimonios y recortes para que estudiantes se relacionen con esos puntos. Toda gira en torno a la pregunta: ¿De qué forma afectan a nuestros cuerpos? ¿El impacto es igual para ambos sexos o denotan diferencias? ¿Cuáles? ¿En qué parte del cuerpo los ubican?

-Soja transgénica -Empresas multinacionales (entre ellas Monsanto) -Medios de comunicación. -El estado/ políticas públicas. -Agrotóxicos/glifosato. -Desertificación del suelo -Desmontes -Inundaciones -Contaminación ambiental -Pérdida de biodiversidad -Desocupación de trabajadores y trabajadoras rurales -Hambre y pobreza -Migraciones -Pérdida de soberanía alimentaria -Aparición de nuevas enfermedades

d) Por último, reflejamos situaciones de lucha en defensa de esos territorios. En este punto se ubicarán ejemplos de movimientos sociales (Movimiento de Mujeres Campesinas; Las Madres de Ituzaingó; Docentes por la vida; Movimiento Nacional Campesino Indígena, Movimiento Campesino de Santiago del Estero, entre otros). Utilizaremos fotos, canciones, frases, recortes periodísticos y otros recursos. ¿En qué parte del cuerpo los ubican?

3) Para finalizar, se realiza una puesta en común de la actividad, identificando el lugar del cuerpo que para las/os estudiantes representa cada punto en cuestión, analizando y debatiendo acerca de por qué se ha escogido esa parte del cuerpo. El objetivo principal es vivenciar, desde el mapeo de los cuerpos, las desigualdades, los prejuicios, y las discriminaciones que giran en torno a los géneros.

REFLEXIONES FINALES

El presentado aquí es un trabajo en curso desde el que se pretende hacer un abordaje de Geografía de Género en el aula, abordando contenidos prescriptos en el Diseño Curricular vigente e implementando la Ley de Educación Sexual Integral, también vigente. Representa para nosotras un gran desafío a abordar desde el espacio de la Práctica. Seguramente habrá muchos ajustes que debemos realizar y muchos caminos que nos quedan por explorar, por lo que esperamos que este sea apenas el punto de partida. Esperamos al momento del Seminario poder haber transitado la experiencia y presentar el material concreto junto al impacto de lo trabajado.

Es para nosotras, este grupo de futuras docentes y docentes en ejercicio una nueva manera de abordar los contenidos del Diseño Curricular. Paralelamente, además, estamos trabajando con una secuencia didáctica sobre minería que, por cuestiones de espacio, no podemos desarrollar aquí.

Para concluir, creemos que es la escuela en todos sus niveles, el lugar para educar en cuestiones de género. Es nuestro compromiso ser parte de la lucha y vehículo de alternativas de mejora para una vida más justa. Por lo tanto, se vuelve necesario habilitar el aula como espacio de reflexión y debate, un espacio abierto a la participación de todas, todos y todes, destinado a replantearnos situaciones cotidianas y a proponer alternativas en los modos de relacionarnos. Esto recién empieza.

BIBLIOGRAFÍA

- Bach, Ana María. "Para una didáctica con perspectiva de género." Recuperado de: <http://www.minoydavila.com/media/descargables/978-84-15295-88-4.pdf>
- "¿Qué es el lenguaje incluyente y por qué es importante que lo uses? Recuperado de: <https://www.gob.mx/conavim/articulos/que-es-el-lenguaje-incluyente-y-por-que-es-importante-que-lo-uses?idiom=es>.
- Delmy Tania Cruz; Eva Vázquez; Gabriela Ruales; Manuel Bayón; Miriam García-Torres (2017) Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. "Mapeando el cuerpo - territorio. Guía para mujeres que defienden sus territorios." México
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ESS: Geografía / Coordinado por Claudia Bracchi - 1ra ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, 2011.
- El Atlas de la Revolución de las Mujeres (Le Monde Diplomatique). Capital Intelectual. 2018.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206, año 2006

Ley de Educación Provincial N° 13.688, año 2007.

Ley de Educación Sexual Integral (ESI) N°26.150, año 2006

García Ramon, Maria Delors. 2017 “*Geografía del Género*”. Universidad de Barcelona, España.

Melisa Milán (2017) “El cuerpo como territorio” Universidad Santo Tomás, Bogotá. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/66907/pdf>

Pérez, Ana Irene; Noguerols, Rueda Marta, Núñez Jové Ángel Mendez(2017) “*Una Educación Feminista para Transformar el Mundo*”. Revista internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), Madrid.

Pigna Felipe (2015) “*Mujeres Tenían que Ser*” Buenos Aires. Booket

Situación de la Mujer en la República Argentina. Recuperado de :<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000258.pdf>

Segato Rita (2008) “La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Cd. Juárez”, en: Debate.

Valcárcel Amalia (1997) “*La Política de las Mujeres*” ed. Cátedra. Madrid.

Vedela Da Silva, Susana Maria; Lan, Diana (2007) “*Estudios de geografía de género en América Latina: un estado de la educación a partir de los casos de Brasil y Argentina*”

Varela, Brisa. “*Epistemología de Geografía. Revisiones desde una Perspectiva de Género e Implicaciones en la Enseñanza.*” Recuperado de:<http://www.redsocialesunlu.net/?p=1041>

Varela, Nuria “*Feminismo para Principiantes*” Recuperado de:<http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/Feminismo%20para%20principiantes.pdf>

LENGUAJE INCLUSIVO

https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dprensa/guia_lenguaje_igualitario.pdf

<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>

<https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2017/01/guia-lenguaje-inclusivo-genero.pdf>

LA “IDEOLOGÍA DE GÉNERO” COMO UNA ACTUALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

JÉSSICA DA SILVA RODRIGUES CECIM

Universidade Estadual de Campinas. Brasil, *jessicacecim@ige.unicamp.br*

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el objetivo de presentar una discusión introductoria acerca de las recientes controversias sobre “Ideología de Género” en Brasil y apuntar a cuánto el discurso conservador en el escenario político puede desestabilizar la construcción de conocimientos con los alumnos en las escuelas, sobre todo en las clases de Geografía que han surgido como un espacio para la emergencia de temas y contenidos considerados “actuales” por alumnos y profesores, como por ejemplo los debates en torno a género y sexualidad.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con profesores de Geografía de la Enseñanza Media de instituciones de enseñanza pública y privada, así como de un cursillo pre-vestibular popular.

En un primer momento, las entrevistas constituían una investigación de maestría y tenían el propósito de dialogar con profesores de Geografía acerca de sus concepciones de currículo, de conocimiento geográfico escolar, de Enseñanza de Geografía y sobre la presencia de contenidos y temas considerados actuales (las actualidades) en las clases de Geografía. Al realizar las entrevistas la temática de género surgió como un tópico actual y fue percibida como demanda por parte de los alumnos. Este trabajo también contó con levantamiento bibliográfico sobre el tema, especialmente en lo que se refiere a la emergencia y configuraciones de los debates sobre la “Ideología de Género” en Brasil y la Geografía Escolar en la condición de espacio de discusión de temáticas consideradas actuales por los profesores y por los alumnos, lo que nos llevó a la concepción de Geografía como una “Ciencia del Presente”.

El referencial epistémico utilizado en este trabajo se encuadra en los estudios de Laclau y Mouffe (2006) en relación a la Teoría del Discurso en función de la existencia de una cadena de equivalencias y diferencias en el juego político con el objetivo de articular un discurso hegemónico a partir de las disputas y relaciones construidas entre particularismos en torno a significantes.

De esta forma, el texto se inicia con una argumentación en torno a la “Ideología de Género”, su surgimiento en el contexto mundial, su alcance en Brasil e influencia en las políticas educativas. En consecuencia, se abordan las articulaciones construidas en torno a enunciados de una Geografía preocupada por los estudios del presente y de una Geografía Escolar que se basa en aspectos metodológicos que se utilizan de la “realidad del alumno” para desarrollar sus conceptos y contenidos. En este sentido, se conjetura que, en la Escuela Secundaria, la “realidad del alumno” asume sentido de “actualidad” y crea demandas, tanto por parte de los profesores, como por parte de los alumnos, de inserción de esos temas considerados actuales en los espacios de diálogo de las clases de Geografía. En este momento del trabajo se traen fragmentos de las entrevistas en diálogo con una discusión teórica acerca de las visiones de conocimiento geográfico escolar producidas por los profesores. A la luz de la conclusión, el trabajo afirma los resultados parciales de la investigación, puesto que ésta se encuentra en

marcha y reitera la importancia de la existencia de espacios de diálogo de esos temas que, en gran parte de las veces, son demandas de los propios alumnos, que conciben la escuela en la condición de un espacio propicio a las dudas, descubrimientos y construcción colectiva del conocimiento.

LA “IDEOLOGÍA DE GÉNERO” EN BRASIL

Los debates sobre la llamada “Ideología de Género” han recorrido diversos espacios de discusión en los últimos años y, más recientemente, han estado aún más prominentemente en los contextos escolares como consecuencia de la publicación del Plan Nacional de Educación (PNE) en 2014. El PNE es un documento con fuerza de ley que define directrices, metas y estrategias para la educación por un período de diez años. El plan en cuestión es referente a los años 2014-2024 y ha puesto en la calidad de pauta la superación de desigualdades regionales, raciales, de género y de orientación sexual.

En la ocasión, la colocación causó embates entre miembros de diferentes partidos políticos y, para aquellos que componían una agenda conservadora, la mención al género y la orientación sexual fue razón para suscitar colocaciones asociadas a la Ideología de Género al afirmar que esta temática no pertenecía al Estado, sino a las familias de cada niño y adolescente en edad escolar. De esta forma, el texto fue suprimido y sustituido por la directriz “(...) superación de las desigualdades educativas, con énfasis en la promoción de la ciudadanía y en la erradicación de todas las formas de discriminación” (BRASIL, 2014, s/p).

En 2017 y 2018 la polémica acerca de esta temática volvió a protagonizar debates políticos en función del escenario electoral brasileño en el que el candidato del PSL (Partido Social Liberal) a la presidencia, Jair Messias Bolsonaro, hizo de este asunto uno de los lemas de su campaña al afirmar que se posicionaba contra la “Ideología de Género” en las escuelas. Junto con el lema otro significativo fue articulado y, de esta forma, las afirmaciones sobre la existencia de un “kit gay” fueron enunciadas y asociadas al igualmente candidato a la presidencia, Fernando Haddad por el PT (Partido de los Trabajadores) cuando éste ocupaba el puesto de Ministro de Educación (2005-2012) y estuvo involucrado en la producción del material “Escuela sin Homofobia”. El material “Escuela sin Homofobia” estaba compuesto por videos y una cartilla destinados a los profesores de la Educación Básica en un proceso de formación continuada y no a los alumnos. Se trataba de una iniciativa no gubernamental, a pesar de ser una propuesta para componer el “Programa Brasil sin Homofobia” del gobierno federal.

El material fue solicitado al Ministerio de Educación (MEC) por la Comisión de Derechos Humanos y Minorías de la Cámara de Diputados, siendo elaborado por ONGs especializadas y no por el propio Ministerio, como planteado por el candidato del PSL. De esta forma, el material es el resultado del trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), el Pathfinder de Brasil, la ECOS - Comunicación en Sexualidad, la Global Alliance for LGBT Education (GALE) y la Asociación Brasileña de Gays, Lesbianas y Travestis (ABGLT).

Ante esta polémica que ha permeado no solo el campo electoral brasileño como, igualmente, los espacios escolares, cabe reflexionar sobre la base de una lógica retroductiva (Oliveira et al., 2013), o sea, en el sentido de ponderar sobre qué mecanismos autorizaron las articulaciones entre esos enunciados y el contexto político-cultural brasileño.

Según la Junqueira (2017, p. 28), la Ideología de Género se refiere a una invención católica realizada durante el Consejo Pontificio Católico para la Familia en la década de 1990 que acaba por actuar como un “pánico moral” contra grupos sociales vulnera-

bles. De esta forma, se encuadra como un dispositivo retórico reaccionario que objetiva la intimidación, la polémica y amenazas que van contra legislaciones, instituciones, políticas sociales y pedagógicas. Según el autor, el término surge en respuesta a la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo en El Cairo-CIPD (1994) y la Conferencia Mundial de la Mujer en Pekín (1995). Ambos eventos poseían la prerrogativa de discusión de la condición de la mujer en la sociedad y la promoción de sus derechos, comprendiendo que la salud reproductiva es un derecho humano y un elemento de fundamental importancia en la igualdad de género. La CIPD, por ejemplo, determinó tres metas a ser implementadas hasta el año 2015: 1) la reducción de la mortalidad infantil y materna; 2) el acceso a la educación, principalmente para las niñas y, finalmente; 3) el acceso a la amplia, la gama de servicios de salud reproductiva (CIPD, 1994).

De acuerdo con Junqueira (2017), el Consejo Pontificio Católico para la Familia y sus encaminamientos se trata de una manera encontrada por la Iglesia de combatir el avance de políticas dirigidas a los Derechos Humanos y, así, fortalecer su poder en sociedades en proceso de secularización. A partir de declaraciones de Joseph Aloisius Ratzinger (Papa Benedicto XVI) con condenas al concepto de género, se ha permitido y estimulado el surgimiento de un movimiento transnacional antigénero con estrategias políticas propias y diversos sujetos implicados en la misma articulación a partir de éste del punto nodal de la defensa de la “familia natural” y de una supremacía de la familia en los procesos educativos morales y sexuales de los niños.

Para Laclau, la lógica discursiva es el resultado de prácticas articulatorias con capacidad de fijar sentidos parciales con base en la existencia de puntos nodales que articulan elementos/momentos y, en ese sentido, para Sales Jr. (2014, p. 172), el hegemónico es capaz de presentarse como una verdad o un valor, un universal, como “derecho, justicia, igualdad, democracia, libertad” y etc., o en este caso, una lucha antigénera. Se trata de una alianza de fuerzas entre distintos grupos, de modo que la visión de mundo presentada es el resultado de diversos componentes ideológicos en forma de “voluntad colectiva”. A partir de las prácticas discursivas, las estructuras hegemónicas son reproducidas, cuestionadas y transformadas.

En el caso de los estudios de género, con base en Laqueur (2001), Silva (2017) afirma que hubo un momento político en el que el isomorfismo sexual (un sexo, dos géneros) fue preterido en relación a un modelo de dos sexos distintos. De esta manera, se abrió espacio para el dimorfismo sexual ascendente en un momento post-revolución y caída de gobiernos absolutistas del Antiguo Régimen que abrió espacio para nuevos tipos de espacios públicos, hizo surgir las fábricas, la división sexual del trabajo, el matrimonio como el contrato, el iluminismo y el crecimiento de la religión evangélica. Así, el “(...) cuerpo pasa aquí a ser una justificación naturalista para la condición social inferiorizada de la mujer y, más que eso, el cuerpo en todos sus aspectos está marcado por la diferencia” (Silva, 2017, p. 94).

De esta forma, el sexo se vuelve regulado a partir de discursos útiles y públicos. Se inicia un proceso de control sobre las poblaciones, que pasan a ser vistas como una cuestión económica y política y el sexo “ocupa el lugar central del foco de control del Estado, se pasó a analizar las tasas de natalidad, mortalidad, de fecundidad, de expectativa de vida” (Silva, 2017, p. 76).

En el contexto brasileño, observamos la creación de una cadena de equivalencias y diferencias (Laclau, 2011) que articula particularismos más allá de la Iglesia Católica con el objetivo principal de componer un frente antagónico a los movimientos relacionados con los Derechos Humanos, en ellos están incluidos los debates de género y se-

xualidad. De esta manera, hay un fortalecimiento del ala conservadora en la Cámara de Diputados que está compuesta por católicos, protestantes, miembros y simpatizantes del movimiento Escuela Sin Partido y otros grupos de movimientos fundamentalistas.

Según Pereira (2017), muchos Proyectos de Ley (PL) circulan actualmente por la Cámara de Diputados con el objetivo de definir lo que está permitido y lo que no está permitido que esté en la escuela. La autora resalta que en este objetivo se incluye el enyesado de la enseñanza con base en la obstrucción de la politización y del desarrollo de un pensamiento crítico de los alumnos sumado a la prohibición de discusiones referentes a género en ambientes que extrapolan la esfera privada del ambiente doméstico.

La autora prosigue afirmando que, actualmente, contamos con la composición parlamentaria más conservadora desde la Dictadura Militar; escenario que es fruto del aumento de la presencia de movimientos pentecostales, neopentecostales y movimientos fundamentalistas en el interior de las iglesias protestantes. Según la autora, los proyectos en trámite en el Congreso apuntan a un contexto en el que hay una supremacía de las convicciones personales en detrimento de principios colectivos, como queda claro en la siguiente frase: “El Estado es laico, el político no” (Pereira, 2017), del pastor pentecostal Silas Malafaia, conocido por su actuación política y campañas realizadas en favor de candidatos afiliados al PSDB (Partido de la Social Democracia Brasileña).

De esta forma, es posible observar un cruce entre política, religión, educación y familia de modo que las fronteras entre estos significantes son constitutivamente borrosas. El argumento central que el sector ultraconservador de la sociedad utiliza como justificación para ser contra lo que ellos mismos denominaron “Ideología de Género” en Brasil ya presenta sus primeros indicios en ese momento: niños amenazados por comportamientos sexuales considerados desviados y una amenaza al arreglo tradicional de familia (Silva, 2017, p. 66).

La autora sostiene la tesis de que en el movimiento que dice predicar por el niño y por el mantenimiento de un único modo de familia, el género es el blanco de ataque. Así, el género -“o una falta de coherencia entre sexo y género” (p.108)- es una preocupación mayor que la propia cuestión de la orientación sexual en una batalla de la diversidad. La autora asume que tal vez sea posible hablar en una especie de moral de género penetrada en el plano legislativo, en lugar de hablar de valores morales de la familia. De esta forma, cabe pensar cómo esos enfrentamientos políticos pueden cohibir movimientos que parten de los propios alumnos en los ambientes escolares. Se considera que estos movimientos concibe al cuerpo discente como incapaz de relacionarse con esas discusiones, como si sus vivencias cotidianas estuvieran apartadas de las pautas de género y sexualidad de tal forma que esa temática no los atravesara independientemente de lo que la propia escuela pueda o no llevar como agenda para el ambiente escolar.

GÉNERO, GEOGRAFÍA Y ACTUALIDAD

Las discusiones sobre Ideología de Género han generado debates que atraviesan los más diversos espacios de la sociedad y, de esta forma, se espera que entren en los ambientes escolares de manera igualmente plural. Entiendo que, aunque no se considera propia de ninguna disciplina-puesto que esta temática está mucho más allá de una disciplina escolar-, esas discusiones pueden crear demandas en las clases de Geografía, siendo este un espacio comúnmente interpretado como sujeto a las cuestiones de cuño actual.

Por cierto que no encaro las discusiones de género y sexualidad como exclusivas de los últimos años, tampoco considero que sea posible la existencia de una escuela apartada de esa temática - así como cualquier otro espacio social. Lo que llamo la atención

en este trabajo, sin embargo, es sobre cómo la emergencia de determinados asuntos en los medios de comunicación crea un panorama susceptible de crear demandas en la Enseñanza de Geografía. Pienso, en esta perspectiva, en una posibilidad de articulación entre el conocimiento geográfico escolar y una enseñanza de “actualidad”.

Por actualidad entiendo todos aquellos contenidos y temas que son propagados diariamente por los medios (periódicos, revistas, redes sociales, novelas, series y etc.) y que, alcanzando repercusión significativa, comúnmente se reportan a la escuela en la condición de contenidos en las clases de Geografía. Las actuales, por lo tanto, aunque no se encuentren en condición de componente curricular oficial de la Geografía Escolar, supuestamente componen un imaginario acerca de contenidos y conocimientos que compiten a las clases de Geografía.

En este sentido, hay apropiaciones en torno a una concepción de Geografía asociada al entendimiento de la “realidad” a partir de enunciaciones como “Geografía como ciencia desveladora de la realidad social” y “Geografía Escolar para el alumno aprehender la realidad” (BRASIL, 1999, comillas nuestras) o aun asociada a un estudio del presente “(...) para representar e interpretar el mundo en permanente transformación”; o que para alcanzar tal fin “Es necesario asegurar la apropiación de conceptos para el dominio del conocimiento fatual (con destaque para los acontecimientos que pueden ser observados y localizados en el tiempo y en el espacio” (BRASIL, 2017, p. 358, comillas nuestras) que se encuentran en currículos nacionales, materiales didácticos de los más diversos y en hablantes de profesores de Geografía, sea en ámbito académico o escolar. Así, es posible afirmar que ese carácter epistemológico de la Geografía como “Ciencia del Presente” se articula con demandas pedagógicas y discursivas de la Geografía Escolar, transformando el significante “presente” en “actualidad”.

La temática de la Ideología de Género compuso una gama de reportajes entre los años 2017 y 2018 en el escenario de las elecciones presidenciales brasileñas de 2018. Además de los reportajes, hubo un crecimiento de las publicaciones en la plataforma de *Youtube* con videos en carácter de denuncia acerca de la presencia de la Ideología de Género en las escuelas, así como videos explicativos acerca del surgimiento de este término. Fue, y aún es, un período de creación y multiplicación de las llamadas “*fake news*”, o sea, noticias falsas en carácter de rumores que rondan medios impresos, digitales, conversaciones informales y debates electorales. En el marco de las elecciones, las informaciones sobre la Ideología de Género siguen siendo propagadas por figuras destacadas en el escenario político¹ y, de la misma forma, corroboran para la creación de proyectos de ley con vías de alteración de la legislación educativa brasileña con la propuesta de comprometer una lucha contra esta ideología.

A partir de la concepción de que la escuela es creadora de conocimiento, se hace posible pensar acerca de la existencia de una cultura escolar que moviliza articulaciones entre la vivencia de los alumnos dentro y fuera del ambiente escolar, de modo que esos dos universos son indisolubles y operan atravesándose el uno al otro. Según Borges (2018), la escuela es un espacio de producción y reproducción de discursos; así, la

¹ “Damares diz que frase que viralizou na web foi apenas uma metáfora” (Folha de São Paulo, 04/01/2019. Disponível em ><https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/damares-diz-que-debate-sobre-ideologia-de-genero-de-veria-ficar-na-academia.shtml> < Acceso en abril de 2019). “Ministro da Educação fala sobre Ideologia de Gênero e Escola sem Partido” (Senado Notícias, 25/02/2019. Disponível em ><https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/25/ministro-da-educacao-fala-sobre-ideologia-de-genero-e-escola-sem-partido> < Acceso en abril de 2019). “Bolsonaro ataca Foro de SP e Ideologia de Gênero” (Terra, 19/03/2019. Disponível em ><https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/videos/bolsonaro-ataca-foro-de-sp-e-ideologia-de-genero-veja,8851331.html> < Acceso en abril de 2019).

comprende como “(...) tablado y escenario, protagonista y coadyuvante, concomitantemente” (p. 32). El autor trae las contribuciones de Macedo (2004, p. 288), según la cual “Currículo es un espacio-tiempo en que sujetos diferentes interactúan, teniendo como referencia sus diversas pertenencias, y que esa interacción es un proceso cultural que ocurre en un proceso cultural que ocurre en un lugar-tiempo”. De esta forma, no causa admiración que esas temáticas adentrar los espacios escolares, puesto que forman parte de la vida de los alumnos y que puedan introducirse sobre todo en las clases de Geografía en virtud de la asociación de esta disciplina escolar como lugar de discusión de temáticas actuales y de la realidad cotidiana del alumno.

Creo que es importante considerar que las formas en que estos contenidos pasan a componer las clases de Geografía pueden y, probablemente, serán distintas entre sí. Cada institución de enseñanza se pauta en propósitos y configuraciones diversas, lo que acarrea pluralidad en el tratamiento de cada asunto.

En una entrevista realizada con profesores de la Educación Básica de cuatro instituciones de enseñanza distintas, a saber: una escuela de la red estatal de enseñanza, una escuela particular, un instituto federal y un cursillo pre-vestibular popular, fue posible problematizar la presencia de las actualidades en las clases de Geografía y la temática de las discusiones de género en la condición de un tema preponderante durante las clases.

En una de las cuestiones de la entrevista, el profesor Guilherme² que enseña en la red estadual de educación, relaciona el conocimiento geográfico escolar con la demanda por la enseñanza de actualidad. En su discurso aparecen enunciados que dirigen el conocimiento geográfico escolar para una asociación con el estudio de un espacio geográfico en constante transformación, lo que justificaría ese carácter presentificado de los estudios geográficos. Según el profesor, los temas propagados por los medios son traídos por el aula en la medida en que afectan a los alumnos, sea por medio de la curiosidad o de una relación más explícita con su contexto de vida.

Entre los temas traídos al aula, el profesor destaca las “cuestiones de género”. En su concepción de conocimiento geográfico escolar y en su contexto de actuación, según el profesor, se mostró más prolífico pensar más allá de una enseñanza de contenidos y, de esta forma, hay una perspectiva de pensar las relaciones que se construyen en la sociedad; se trata de ponderar sobre las relaciones con el otro, con la escuela y con la organización del trabajo. Así, para el profesor, “Lo más importante es saber dónde está [el alumno], cuál es su espacio en ese lugar y cuál es la relación que él va a tener con otras personas y con el medio natural. Alumnos que antes burlaban a la galera LGBT y ahora es amigo de ellos” (transcripción de la entrevista).

El profesor, de esta forma, presenta las relaciones espaciales para atender las demandas de discusiones llevadas por los alumnos en lo que se refiere a los debates de género en el aula, pensando aún en una perspectiva que prece por la relación establecida entre las personas y sus espacios.

En otra entrevista, esta vez con el profesor Francisco, que enseña en un cursillo pre-vestibular popular, hay una preocupación en discutir aquellos asuntos de relevancia social para los alumnos, como las cuestiones raciales y de género. Así como el profesor Guillermo, el profesor Francisco afirma que las actualidades comúnmente se vuelven más a los profesores de Ciencias Humanas por existir una apertura de los profesores de esa área para esos tipos de discusiones. En lo que se refiere a las clases de Geografía, el profesor cree que el trato con las actuales es constructivo en la medida en

² Los nombres de los profesores fueron sustituidos en respeto a la preservación de sus identidades según lo acordado en el momento de las entrevistas.

que el conocimiento geográfico escolar está asociado a otras áreas del conocimiento que no encuentran lugar de disciplina escolar, como la economía, relaciones internacionales, geología, demografía, etc.

Hay también, por parte del profesor, una constante preocupación con lo que denomina “enfoque geográfico” de determinado tema y añade aún ese carácter interdisciplinario del conocimiento geográfico escolar.

Costa y Lopes (2016) pautan sus estudios en documentos los planes de estudios, como los Parámetros Curriculares Nacionales-PCN (BRASIL, 1999) y las Orientaciones Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (BRASIL, 2006) en lo que se refiere a las fluctuaciones de sentido en torno al significante “interdisciplinaridad” en la disciplina geográfica escolar. Según los autores, ambos documentos presentan una perspectiva de integración curricular y, de esta forma, hay una apropiación de la interdisciplinaridad por parte del discurso geográfico que la considera como una característica propia de la disciplina.

(...) cuestionamos si no sería en lo que Goodson llama de búsqueda por status, territorio y recursos que la disciplina escolar se aproximaría a la científica, apropiándose de ese discurso interdisciplinario, para mantenerse y legitimarse en el currículo oficial. Y, si no estaría, al referirse al saber geográfico, remitiéndose a la noción de interdisciplinaridad como un todo para el área, buscando así apoyo en el texto disciplinario para basar la integración curricular (Costa y Lopes, 2016, p. 192-193).

Habría, de esta manera, una ambivalencia entre un discurso disciplinario y un discurso de integración curricular. Así, los rasgos de interdisciplinariedad traídos por el profesor son vistos por los autores como una concepción de la interdisciplinaridad como un significante flotante en términos laclaunianos, que actuaría de modo provisional como estabilización y mantenimiento de un conflicto entre una agenda disciplinaria y la de un currículo integrado a partir de la articulación de sentidos diferenciales. La perspectiva de la interdisciplinaridad sería, de esta forma, un aspecto más de la Geografía Escolar que auxiliaría a los profesores de Geografía a trabajar con las actualidad.

Con base en lo expuesto hasta entonces, los debates sobre género pasan a ser contenidos en el aula sin que haya necesariamente una política curricular orientada a la promoción de esos debates - es suficiente que los asuntos estén transitando por los espacios de vivencia de los alumnos para que éstos puedan crear sus demandas por diálogos constructivos en los espacios escolares. En lo que se refiere a la Geografía, es posible destacar la dimensión espacial de las cuestiones de género y orientación sexual. Tenemos el ejemplo de Ferreira (2011) que llama la atención, específicamente, a las relaciones construidas entre identidad homosexualidad y dimensiones espaciales. Por otro lado, es posible pensar en prácticas espaciales de significación (Straforini, 2018), puesto que, de acuerdo con la autora, marchas de orgullo, espacios públicos percibidos como seguros y libres y discriminación, auto-organizaciones con el objetivo de construir ambientes amigables para gays y lesbianas y la existencia de lugares específicos en los que se puede asumir la orientación sexual comparten una dimensión espacial.

Para Costa (2011, p. 77), “(...) tratar de las cuestiones de género es tratar una diversidad en construcción, en movimiento, que rompe con papeles preestablecidos y demarcados”. La autora considera que la escuela es uno de los lugares donde esa diversidad se manifiesta y, en algunos momentos, pone en cheque los papeles establecidos por la heteronormatividad y prácticas corporales de mujeres, hombres, homosexuales, transexuales y travestis. De este modo, considero el espacio escolar como lugar de acontecimiento, vivencia, construcción y discusión acerca de estas cuestiones que no se limitan a los muros de las escuelas.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente trabajo cargó el objetivo de presentar un panorama general de las discusiones de género y sexualidad en Brasil en lo que se refiere a los embates políticos ascendentes a partir de las elucubraciones en torno a una “Ideología de Género”. Se apunta a lo mucho que esta temática creció y se fortaleció en Brasil a partir de enunciados políticos y la creación de una cadena de equivalencias y diferencias entre diversos sujetos aquí denominados genéricamente de sector conservador. Estos grupos presentaron como punto nodal con el camino de alcanzar sus variados intereses la defensa de la familia tradicional y del derecho de los padres de educar a sus hijos sobre la base de sus convicciones morales de género y sexualidad en la esfera privada del ambiente doméstico.

Se discutió la influencia que estos movimientos crean en la legislación brasileña con la movilización de Proyectos de Ley que apuntan a la alteración de legislación ya existentes, así como la producción de nuevas, con el objetivo primordial de suprimir de los textos oficiales cualquier vestigio de menciones a las cuestiones de género, sobre todo en contextos escolares. Para aprehender esa acción en el contexto brasileño fue, primero, necesaria la realización de un rescate del surgimiento del término “Ideología de Género”, que nos llevó las articulaciones realizadas por la Iglesia Católica en los años 1990 como respuesta a movimientos internacionales que presentaban como principal pauta la situación de la mujer en un contexto social más amplio e invirtió en la creación de acuerdos y políticas con el objetivo de repensar su papel en la sociedad promoviendo políticas de inversión de la mujer en los espacios educativos y reconociendo su derecho al acceso a la salud reproductiva como un estímulo a la igualdad de género.

En lo que se refiere a la Enseñanza de Geografía, es posible reflexionar sobre la existencia de una metonimia entre los significantes “realidad” y “actualidad” que se asocian a una concepción epistemológica de Geografía en la condición de una Ciencia del Presente. De esta forma, asuntos que se convierten en protagonistas en los medios de comunicación pueden movilizar demandas por discusiones por parte de los alumnos, que encuentran en las clases de Ciencias Humanas y en las de Geografía, espacio para suscitar debates que conciernen a las cuestiones de género y sexualidad. Se reitera que las discusiones de género y sexualidad no son recientes en los medios académicos y que, tampoco, es posible pensar en una existencia que no sea atravesada por esas cuestiones. Lo que se plantea en el contexto de este trabajo, sin embargo, es la condición actual que este tema encarna en los días de hoy, que en el contexto brasileño es fruto de agravantes políticos que, igualmente, no están apartados de movimientos globales de avances y retrocesos en lo que se refiere a esta temática.

Se considera la urgencia en concebir a los alumnos como miembros sociales que, al igual que sus cuidadores, porta demandas y están impregnados por las cuestiones de género y sexualidad. En este sentido, la promoción de legislación que los salvaguarden es fundamental en la garantía de sus derechos y en su protección y respeto dentro y fuera de los ambientes escolares.

REFERENCIAS

- BORGES, Luiz Paulo Cruz. O conhecimento escolar como reimaginação da cultura: articulando diferenças a partir da escola. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 369-385, mai./ago, 2018
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. Secretaria de Educação Básica – SEB. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (136 pp.). Brasília, 2006.

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4 v. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em abril de 2019
- BRASIL. *Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília-DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em abril de 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- COSTA, Carmem Lúcia. A presença e a ausência do debate de gênero na Geografia do Ensino Fundamental e Médio. *Revista Latino-americana de Geografia e Gênero*. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 76-84, ago./dez. de 2011.
- COSTA, Hugo Heleno Camilo. LOPES, Alice Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pro-Posições* | v. 27, n. 1 (79) | p. 179-195 | jan./abr. 2016
- CIPD. Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento. Nações Unidas. Cairo, 1994. Disponível em > <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf><
- FERREIRA, Eduarda. Questões de gênero e orientação sexual em espaço escolar, in *I Seminário Latino-Americano de geografia e Gênero: Espaço, Gênero e Poder/Pré-encontro da Conferência Regional da União Geográfica Internacional: Conectando fronteiras*, 8-11 November. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), 2011.
- LACLAU, E. E MOUFFE, C. *Hegemonia y estrategia socialista – hacia una radicalización de La democracia*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.
- LACLAU, Enersto. *Emancipação e Diferença*. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2011. 220 p.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco* (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e 2, p. 13-30, 2004
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria político reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça” à “família natural”? IN: RIBEIRO, P.R.C. Guimarães; MAGALHÃES, J. C. *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Ed. FURG, Rio Grande, 2017.
- OLIVEIRA, Gustavo Gilson, OLIVEIRA, Anna Luiza, MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau de Mouffe e a pesquisa em Educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.
- PEREIRA, Isabella Bruna Lemes. *As identidades de gênero e sexualidade na visão dos parlamentares da Câmara Federal: uma análise do discurso a partir dos projetos “Escola sem Partido”*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017. 238p
- ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “Ideologia de Gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. *Horizonte*. V. 13, Nº 39, Belo Horizonte, jul-set, 2015.
- SALES JR., Ronaldo. *Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia*. P. 163-182. IN: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (orgs). Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Enersto Laclau. Editora edPUCRS, Porto Alegre, 2014. 209 p
- SILVA, Amanda. *Da “Ideologia de Gênero” à família heteronormativa: uma análise do Plano Municipal de Educação de Curitiba*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. 136p
- STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. *Estudos Avançados*, 32(93), 175-195, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180037>

ESCOLA ENQUANTO ESPAÇO DE (RE)PRODUÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

GUSTAVO HENRIQUE CAMARGO EUFRASIO

Universidade Federal de Catalão. Brasil, *gustavocamargo_11@outlook.com*

CARMEM LUCIA COSTA

Universidade Federal de Catalão. Brasil, *clcgeo@gmail.com*

Este trabalho se dedica a desenvolver proposições ligadas as temáticas de gênero, educação, ensino e Geografia. A partir dessas linhas de pesquisa que desenvolvemos, foi proposto buscar compreender as questões relacionadas a discussão de gênero no espaço escolar, acarretando na discussão quanto as constantes imposições de padrões hegemônicos sob os corpos, assim como, as divergências e formas de discriminação que persistem sobre os corpos que subvertem essa imposição normativa de ser estabelecida pelos padrões patriarcais.

Para construção deste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa de cunho bibliográfico, priorizando a utilização de pesquisadores(as) que se dedicam no estudo de gênero, educação e Geografia, a partir dessas ramificações que limitamos para desenvolver nossa pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica de materiais que encontramos disponibilizados em periódicos, livros, etc. Alguns dos(as) estudiosos(as) utilizados são Butler, Costa, Foucault, Louro, Raffestin abordados com intuito de avançar na compreensão da construção das ações que envolvem a discussão de gênero no espaço escolar e os desdobramentos de tal na vida dos sujeitos. O espaço se constrói a partir da relação existente entre o meio natural e o ser humano, mediante relações sociais, “o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante” (Santos, 1978, p. 145), sendo assim, a concepção de espaço ocorre tendo as relações de poder como uma das variáveis que possibilitam sua forma de existência. E como bem coloca Milton Santos (1978), o espaço é construído por agentes sociais que acabam por possibilitar uma reprodução ou uma alteração espacial, sendo “algo dinâmico e unitário, onde se reúnem materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indissociável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações, deliberadas ou não” (Santos, 2008, p. 46).

Concretizada a construção do espaço é compreendida que para sua efetivação houve uma manifestação de relações de poder que possibilitaram a sua concepção, onde uma forma de hierarquia ocasionou a possibilidade de originar este espaço que se consolida carregado de intencionalidades através de seus agentes, essa apropriação é o que constitui a Geografia do poder proposta por Raffestin (1993), onde a disputa pode priorizar por um discurso hegemônico ou uma forma alternativa de prevalência nesse campo de constante fluidez, “podemos pensar que as relações hierárquicas são produzidas pelos sujeitos em disputas que lançam de trunfos de poder mais eficazes ou porque conseguem manipular instrumentos de poder já consolidados socialmente” (Costa, 2016, p. 207). O espaço é compreendido enquanto algo social e, paralelamente, histórico, desenvolvido e carregado de signos que desenvolvem através de si, comportamentos e simbologias – quando pensamos o ser humano e sua existência.

Esse pensamento desenvolvido quanto as simbologias que o espaço e seus agentes (re)produzem nos faz refletir e compreender as relações nas quais o gênero se encontra e se desenvolve, corriqueiramente, amarradas ao binarismo unindo a sexualidade

nesse ambiente de padronização e naturalização quanto as existências. A predominância deste padrão composto por homem/mulher (heterossexuais) está condicionada através da reprodução sucessiva e bem-sucedida realizada e atrelada a uma forma de conduta difundida através das religiões judaico-cristãs e, até mesmo, da ciência. Com isso chegamos ao que Foucault (1988) expõe como uma forma de disciplina contendo dois modelos distintos que devem ser seguidos à risca, criando e nos oferecendo representações, tanto estéticas quanto comportamentais, que devem ser seguidas e consideradas como normais e corretas. Diante desse disciplinamento do sujeito em relação as formas de existir surge o que será considerado como normal e o que será definido como desviante. A normalidade é marcada pelo homem branco, hétero, classe média e cristão, seguido da mulher com as características idênticas (Louro, 2000), sendo assim, tudo o que não se “enquadra” neste padrão é desviante, ou doente, e em alguns casos necessita de tratamentos médicos que transcorrem dentro da lógica binária dos sexos, excluindo o que é fluido.

A construção desse binarismo se dá de modo completo, pois abarca, simultaneamente, a uma sequência desde o órgão sexual ao gênero. Isto é, a pessoa nasce com um órgão genital – que o define enquanto masculino ou feminino –, e isto já está condicionado ao gênero que lhe define, como Scott (1995) aborda, é determinado o papel social a ser desenvolvido, sendo homem ou mulher. Essa impossibilidade de escolha emana carregada de um discurso de poderes, onde a família patriarcal é a instituição hegemônica nesse processo (Butler, 2010). A binaridade se constitui consolidada através de uma hierarquia, onde o poder está com o masculino (Scott, 1995), sendo assim, ele se define e define o feminino (Costa, 2016), fazendo com que os padrões sejam naturalizados e tornados como inatos de forma compulsória, muitas vezes, reproduzidos de modo automático.

A construção de um modelo heterossexual como norma se atrela paralelamente a definição de que os sexos naturalizados estão ligados a formas de corpo e expressões masculinas e femininas que, por sua vez, estão relacionados aos papéis de gênero e as causas e consequências da procriação. A representação dos sexos como “pré-discursivos” permite justificar a ordem discursiva das maneiras possíveis de construção dos corpos e dos seus papéis sociais, reforçando-as com vistas à organização da procriação como base de interesses da organização da família burguesa patriarcal e todo seu aparato institucional de construção do Estado. (Costa, 2016, p. 208-209)

A discussão quanto a identidade de gênero se dá de modo mais explícito e natural após a década de 1960, graças ao movimento feminista e ao movimento de gays e lésbicas que puderam promover o reconhecimento de novas manifestações e identidades (Louro, 2000). As discussões se aceleraram cada vez mais com o passar do tempo, a popularização da internet proporcionou uma compressão do tempo e do espaço, tornando mais acessível práticas e relações que subvertem a lógica conservadora que vinha sendo e/ou continua sendo imposta na sociedade, exemplos disso são, congelamento de embrião para ter o filho em um momento oportuno, a transexualidade como algo comum na sociedade, uniões entre pessoas do mesmo sexo, o combate a AIDS, uso de métodos contraceptivos. A publicidade é vista de modo mais comum, porém ainda existe esse preconceito visível ante a “novas identidades sociais” (Louro, 2000)

Quando uma figura de destaque assume, publicamente, sua condição de gay ou de lésbica também é frequente que seja vista como protagonizando uma fraude; como se esse sujeito tivesse induzido os demais a um erro, a um engano. A admissão de uma nova identidade sexual ou de uma nova identidade de gênero é considerada uma alteração essencial, uma alteração que atinge a “essência” do sujeito. (p. 10)

Todavia, quando busca desconstruir as definições impostas à sociedade, no caso relacionados ao gênero e a sexualidade, chegamos de modo crítico a perceber a existência de diversas formas de identidades de gênero, assim como, uma gama de sexualidades, mas a norma impôs – sempre – a dualidade contraditória, “a partir do paralelismo com o sexo biológico e a construção da sexualidade pela procriação: pelo amor romântico; pelas expressões de masculino forte e bravo e feminino dócil e meiga” (Costa, 2016, p. 209), sendo o homem o provedor (aquele que sustenta) e a mulher como a protetora (a cuidadora), dessa forma, “tentamos fixar uma identidade” (Louro, 2000, p. 13) fundamentando os corpos. Ao pensar a quebra desses padrões vemos a homossexualidade como um referencial na tentativa de romper com a lógica dominante, mas que segue a padronização hegemônica de certa forma, visível através da heterossexualização compulsória (Costa, 2016).

Ao pensar essa constante tentativa de imposição de padrões hegemônicos e normativos enxergamos a escola enquanto instituição fundamental e triunfal na reprodução dos papéis sociais de gênero e suas respectivas sexualidades (Louro, 2000), assim como, a hierarquização que está atrelada a esse discurso, havendo uma verdadeira classificação e diferenciação. Sendo um território reprodutor de comportamentos em relação aos gêneros e as representações ligadas a sexualidade (Costa, 2016). Nesse caso, a instituição que prega a diversidade e, ao mesmo tempo e de modo contraditório, reprime as diversas formas de existência.

Sendo a escola, simultaneamente, um ambiente de manipulação na tentativa de produzir um sujeito social, empregando desde a infância as estéticas e os comportamentos que são atribuídos ao ser menino/homem ou ser menina/mulher, também é capaz de reproduzir um discurso hegemônico, impondo uma norma dita como correta (Foucault, 1988), mesmo que seja apenas aparente a fim do cumprimento diário das atribuições designadas ao menino/homem ou a menina/mulher, havendo “imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais” (Louro, 2000, p. 15); além de existir uma estratégia com intuito de manter um controle quanto a abordagem dessas perversidades e a sutileza de não incitar a clareza quanto ao intuito e o resultado desses objetivos subjetivos no ambiente escolar.

Os intuitos que cerceiam a escola quanto as suas obrigações na implantação de papéis sociais (estes desiguais), comprovam a hierarquização que há por ser um espaço que possui relações onde há sujeitos hegemônicos e marginalizados (Louro, 2000), muito disso, ligado ao que Foucault (1988) chama de seguir uma lógica de normalidade, os que mais sofrem com as marginalizações são as minorias que subvertem a lógica imposta, mas devem se adequar ao comportamento escolar que, acaba sendo aquele hegemônico – determinado socialmente, “o corpo feminino deve ser vigiado em disparidade em relação ao corpo masculino, as expressões de desejo homossexuais devem ser contidas e as formas estéticas dissidentes que não constituem polarizações generificadas serão repudiadas” (Costa, 2016, p. 211), assim, abordar a diversidade se torna algo conflituoso, entre o incentivo a tolerância e o empoderamento dos marginalizados.

Pensar o espaço conforme Santos (1978) expõe através de uma contextualização social, histórica e política, assim, percebe-se a importância de trazer ao estudante uma discussão que o inclua enquanto um ser histórico e social (Vesentini, 1999), portanto é possível evidenciar a importância do ensino de Geografia visto que, a partir dele é proporcionado uma compreensão de mundo através de vivências por intermédio do contexto inserido, construído de modo crítico e primando pela perspectiva social (Kaercher, 1997).

Ao proporcionar a(o) aluna(o) um conhecimento, deve-se levar em consideração o saber coletivo, democrático e plural, pressupostos inerentes ao ensino geográfico (Kaercher, 1997; Cavalcanti, 2012), em virtude disso, trabalhar gênero, sexualidades e suas diversidades deve seguir esses pilares, proporcionando um espaço de diálogo, debate e inclusão, com intuito de “mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas” (Kaercher, 1997, p. 137), sendo uma ferramenta de humanização do indivíduo proporcionando “aos alunos o desenvolvimento de um modo de pensar dialético, que é um pensar em movimento e por contradição” (Cavalcanti, 1998, p. 23).

Combater as imposições sociais que reprimem e excluem sujeitos deveria ser objetivo da escola e dos atuantes deste meio, afinal, é neste ambiente que a pluralidade e a diferença se encontram e são capazes de tornar o discurso mais inclusivo. A Geografia enquanto disciplina, componente das ciências humanas, deveria estar interessada na busca por atuar na subversão do que a sociedade patriarcal burguesa deseja, lutando pela inclusão de todas as identidades de gênero e das sexualidades existentes, a fim de desmistificar os papéis sociais binários e heterossexuais impostos e hegemonizados que somos colocados a naturalizar e introduzir como corretos, naturais e inerentes a nós.

Essas significações que são impostas desde antes do nascimento – com intensificação na escola – repetidas conforme convém os agentes sociais interessados representam uma lógica de poder e de manuseio do mesmo (Raffestin, 1993), essa institucionalização reforça as representações e ideologias sociais preponderantes. Além da existência de uma hierarquização entre instituição e aluno(a), há também uma relação entre pares, que também auxilia na repercussão das simbologias e na marginalização dos que não se adequam a normatividade, seja em relação a fala e/ou comportamento, isto é, a produção de um corpo disciplinado (Louro, 2000)

A escolarização do corpo ou, melhor, o disciplinamento incentiva a pedagogia da sexualidade vindo de forma sutil, no entanto, eficaz, capaz de produzir uma masculinidade marcada pela competição, esporte e violência com aspectos de, marcado pela dureza e insensibilidade, assim como, as meninas são ensinadas a ser dóceis, gentis e obedientes, vista como sentimental e zelosa (Louro, 2000), evidenciando uma escola que incita as pessoas ao binarismo e a serem heterossexuais. Vale lembrar as piadas preconceituosas que são praticadas com quem não se adequa ao padrão de gênero e sexualidade imposto, havendo uma repressão dos desejos e dos comportamentos, além da exclusão desses por não seguirem a regra imposta, pois:

as relações sociais em contextos escolares reproduzem a norma heterossexista e machista perante estes jogos de representações que, ao mesmo tempo em que discrimina e combate as outras representações de gênero e de orientação sexual, tomam estas como evidências simbólicas corporificadas necessárias para reforças às hierarquias de poder. (Costa, 2016, p. 214)

Devido as evidências que comprovam a escola enquanto instituição propagadora dos ideais hegemônicos de gênero e sexualidade que alicerçam a sociedade burguesa e patriarcal, é notório que o emprego de seus símbolos e/ou signos tem um efeito que continua a sustentar essa família e estes sujeitos idealizados (Louro, 2000; Scott, 1995). Ao compreender o campo simbólico é perceptível a necessidade de haver representações que deem significados tendo como objetivo a construção de um laço de pertencimento, sendo assim, a representatividade importa, como prova disso compreendemos nos meandros da escola uma atmosfera de adestramento, seja quanto aos gestos e manifestações como as relações existentes entre os pares ainda que em posições hierárquicas divergentes (professor-aluno/ professora/aluna), Louro (2000) apresenta exemplificações destes casos ligados ao incentivo de lealdade e camaradagem

entre homens e o desenvolvimento de um sujeito insensível; no campo feminino as relações emergem nas escolas a partir da primeira menstruação, investindo marcas, por vezes, relacionada à reprodução.

Com as percepções alcançadas a partir de Louro (2000) e com analogias a Michel Foucault (1988) e Claude Raffestin (1993) é possível compreender uma investida de agentes e/ou mecanismos de poder sobre o corpo. Conforme empenhado assim como existe práticas heterossexuais e binárias na escola, devemos haver uma subversão – se não realizada pela escola enquanto espaço de inclusão e diversidade – que seja pelos ocupantes deste espaço (sejam professores[as], alunos[as] ou, até mesmo, outros componentes deste meio), pois a inclusão, o apreço pelo diverso e a preservação e exaltação da individualidade deve cercar a prática tanto do(a) professor(a) quanto do(a) estudante em suas relações e discursos, pois “as idéias conscientes sobre o masculino e feminino não são fixas, uma vez que elas variam de acordo com as utilizações culturais” (Scott, 1995, p. 82).

A desconstrução das regulações sociais é difícil porém necessária e importante como forma de legitimar a participação e a valorização dos sujeitos enquanto pertencentes do meio em que estão; a ferramenta de mudança no emprego de abordagem ligado ao gênero e à sexualidade podem ocorrer pela exaltação e explanação das diversas identidades que pode haver, e da pluralidade como algo natural e presente na sociedade. O uso de materiais audiovisuais na sociedade pós-moderna pode ser uma das maneiras de auxílio mais eficazes na derrubada do binarismo e da cultura heterossexual, normativa, patriarcal e machista, abordar temas transversais utilizando representações feministas, transexuais, homossexuais e de todos que compõem o campo minoritário é fundamental, seja por intermédio de textos, livros, palestras, ou por coisas simples como músicas e filmes.

Quebrar o ideal de normal é fundamental para empoderamento dos estigmatizados, seguir uma linha de valorização e naturalização dos comportamentos não aceitos pelos hegemônicos é uma forma de quebrar o preconceito e a segregação, sendo necessário a “existência de lugares que possam promover à imersão em práticas culturais que dão força às significações” (Costa, 2016, p. 221), investindo aos indivíduos um incentivo a emponderamento de sua identidade de gênero e suas manifestações sexuais dissidentes sendo um feito político (Louro, 2000) e contrário ao conservadorismo. Uma maior publicidade das identidades existentes é notada, vemos na mídia a existência de um leque de existências que se encontravam abafadas pelos perfis hegemônicos de gênero. Isso faz com que seja colocado em xeque as existentes demarcações hegemônicas bem definidas desse campo normativo, em resposta vemos o ultraconservadorismo através da ascendência fascista e da proposição do projeto “Escola sem Partido”. Porém, resistiremos.

REFERENCIAS

- BUTLER, J. (2010). *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CAVALCANTI, L. S. (1998). *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Campinas: Papirus.
- CAVALCANTI, L. S. (2012). *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus.
- COSTA, B. P. (2016). A escola como espaço: identidades de gêneros e sexualidades e suas hierarquias. *ANPEGE*, 204-225.
- FOUCAULT, M. (1988). *História da Sexualidade: a vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- KAERCHER, N. A. (1997). *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC.

- LOURO, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- RAFFESTIN, C. (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática.
- SANTOS, M. (1978). *Por uma geografia nova*. São Paulo: EDUSP.
- SANTOS, M. (2008). *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: EDUSP.
- SCOTT, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*, 71-99.
- VESENTINI, J. W. (1999). Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. Em A. F. CARLOS, *Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

PROPUESTA DE MATERIAL CURRICULAR PARA LA ESPACIALIZACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

LAUTARO LANUSSE
FCH. UNCPBA. Argentina, lanusselautaro@gmail.com

LUCIANA ARBEO
FCH. UNCPBA. Argentina, lucianaarbeo@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La experiencia de la redacción de materiales curriculares (también conocidos como *manuales*), surge desde el Taller de Organización de la práctica Docente, de la carrera de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro. La acreditación de dicha asignatura consiste en la elección de una temática geográfica dentro de los diseños curriculares, para luego poder desarrollar mediante la escritura, un material curricular diseñado para trabajar con los y las estudiantes. De esta manera, en la confección del material curricular, se pone en juego el conjunto de saberes adquiridos hasta ese momento y las estrategias didácticas pertinentes para lograr un desarrollo, que esté direccionado hacia la capacidad de establecer una trasposición didáctica entre los saberes o conocimientos científicos y los del contexto áulico.

El Material curricular confeccionado, cuenta con una fundamentación disciplinar donde se explica el por qué y el para qué de la elección de dicha temática e incluye una fundamentación didáctica que nos permite tomar un posicionamiento dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la construcción del mismo fueron surgiendo algunas cuestiones que complejizaron la labor, tales como: el diseño del armado, el cual debía contar con determinadas pautas (índice, unidades, contenidos, actividades), el desarrollo de los contenidos y la profundización de las categorías conceptuales, teniendo en cuenta que estas últimas debían ser abordadas desde una producción personal sin la utilización de citas bibliográficas.

A su vez, dicha complejidad también estuvo situada en la elección del tema a abordar, dado que el mismo no estaba específicamente desarrollado dentro del diseño curricular analizado (6° año de secundaria), teniendo en cuenta que la única mención a las cuestiones de género que se visualiza está asociada a la inserción al mercado laboral de las mujeres en el marco de las transformaciones generadas por el proceso de globalización. Sin embargo, más allá del diseño curricular de la asignatura, no podemos eludir que la perspectiva de género está presente en los lineamientos curriculares y los cuadernillos dispensados para la educación secundaria que fueron propuestos por el Programa de Educación Sexual Integral (que surge a partir de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150) donde se realizan orientaciones específicas para el abordaje de la sexualidad con un enfoque de género en las diferentes asignaturas, incluyendo la Geografía.

En el año 2006 en Argentina, el diseño curricular de Geografía se modificó, desarrollando un cambio muy importante en los objetivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que sus preocupaciones se centran en el modo en que los individuos y los grupos sociales producen y construyen sociedad, y con relación al espacio, para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan. Por lo tanto, el diseño curricular concibe al espacio no desde su neutralidad, sino por el contrario, como un medio y

producto de la política en tanto es objeto y sujeto de relaciones de poder.

La idea de abordar el material curricular desde una perspectiva de género, tiene como objetivo visibilizar una de las demandas sociales más urgentes en la actualidad y además constituir un aporte desde la enseñanza de la Geografía. Consideramos que el diseño curricular existente nos permite pensar que el sentido de la enseñanza debe definirse desde una perspectiva de la formación política y ciudadana de los y las estudiantes. Es así, que si queremos promover aprendizajes que realmente apunten a la inclusión desde una mirada integral, no podemos pensar la perspectiva de género escindida de las anteriores.

De este modo, a continuación, plantearemos los interrogantes que nos interpelaron, motivando el diseño y la posterior realización del material curricular: ¿de qué manera introducimos la perspectiva de género retomando los contenidos planteados por los diseños curriculares? ¿Cómo podemos contribuir desde la Geografía para identificar y cambiar las situaciones de subordinación, desigualdad y exclusión que atravesamos como sociedad teniendo en cuenta la categoría de género? ¿Qué lugar nos corresponde como docentes en esta transformación? De acuerdo a ello, consideramos que la temática elegida, resulta relevante: por un lado, porque nos permite abordar la perspectiva de género desde una mirada más amplia, atendiendo fundamentalmente a la configuración espacial de la misma, lo cual implica una contribución en el desarrollo de la Geografía escolar y, por otro lado, porque nos permite garantizar el derecho de los y las jóvenes a recibir una educación que contribuya a una vida libre de violencia y desigualdad en los distintos planos.

Como mencionamos con anterioridad, una de las dificultades más notables en la elaboración del material curricular, estuvo en poder transferir los conocimientos desde la geografía de género y extrapolarlos a un contexto de conocimientos escolares, ya que como plantea Moreira (1999) “cualquier innovación educativa requiere de materiales curriculares específicamente elaborados para la misma, pues, sin ellos, es poco probable que el profesorado desarrolle prácticas pedagógicas coherentes con la misma” (p. 2). No obstante, la confección del mismo configura una herramienta de vital importancia para la diseminación de estos contenidos.

Puesto que entendemos la importancia de dicho recurso en la divulgación de ciertos conocimientos, siguiendo las ideas de Moreira (1999) afirmamos que los mismos:

no son neutros ni en los valores que transmiten, ni en las implicaciones sociales y de interacción personal que se producen en el uso de los mismos. No son un mero vehículo transmisor de ideas que reflejen de forma neutra y fiel la realidad, sino que inevitablemente lo que le ofrece al alumnado es una representación del conocimiento y de la cultura (...) la elaboración de un material curricular implica que sus autores poseen una determinada concepción y visión ideológica de la sociedad y la realidad que nos circunda, una determinada teoría o visión de la educación y conlleva un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje en que se integrará dicho material. (p. 4)

En relación a lo anterior, podemos afirmar entonces, que la elaboración de dicho material es un acto creativo que implica, no solo la transmisión de valores, sino también una concepción ideológica de la realidad en la que vivimos, mostrando un posicionamiento respecto de cómo entendemos la construcción del conocimiento con las y los estudiantes. En este sentido, y tal como expresa Benejam (1997) en las finalidades de las ciencias sociales, encontramos que “el objetivo del conocimiento no es la eficacia, sino la comprensión del mundo en el que vivimos. Para lograr esa comprensión hay que tener en cuenta las intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, observan, perciben, interpretan y asimilan” (p. 38).

UNA PROPUESTA DE MATERIAL CURRICULAR: CONSTRUYENDO IGUALDAD. ESPACIALIZANDO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Tal como enunciamos con anterioridad, la realización del material es una propuesta orientada a la reflexión y al debate, en pos de promover cambios que avancen en la igualdad de género, la erradicación de la cultura patriarcal, la problematización de la heteronormatividad y de la violencia.

En parte, como el título lo menciona se busca generar un recurso didáctico que constituya una herramienta para promover la equidad, la igualdad y la justicia social intentando “visibilizar la estructura patriarcal y reformular estrategias pedagógicas que permitan desmontar su vigencia en las distintas relaciones sociales, instancias institucionales y espacios diversos de constitución de los sujetos” (Varela, 2016, p. 223). La enseñanza de la Geografía con perspectiva de género se puede transformar en una herramienta fundamental para promover la igualdad y aportar a la deconstrucción del sistema patriarcal y heteronormativo.

En la Introducción, se establece que en las últimas décadas comienza aparecer el género en las Ciencias Sociales como categoría de análisis para entender el mundo que vivimos (Sabaté, 1995, p. 23) es por eso que la Geografía a partir del giro posmoderno también se ha incorporado al proceso científico de hacer visible a la mitad del género humano (p. 23) por lo que en la actualidad la perspectiva de género se ha constituido en referencia fundamental en los debates teóricos y metodológicos de la Geografía Humana. Desde esta rama de la Geografía se concibe al género como: “un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y una forma primaria de relaciones significantes de poder” (Scott, 1997, p. 289).

Dada la complejidad que implica realizar una trasposición didáctica adecuada para estos temas, no solo se hizo una conceptualización teórica en torno al género, al territorio y las relaciones de poder, a modo de establecer las bases, sino que también se utilizaron disparadores visuales que permitieran abrir el juego de la libre interpretación de dichas conceptualizaciones a raíz de la polisemia que genera el uso de imágenes. Es por esto, que la finalidad de la utilización de las mismas tiene que ver con que “son la puerta de entrada al conocimiento, porque estimulan la imaginación del observador y permiten una vinculación rápida entre lo observado y su mundo interno” (Anijovich, 2010, p. 61).

El material curricular titulado: *Construyendo igualdad. Espacializando con perspectiva de género* (Imagen 1) cuenta con cuatro unidades que están en estrecha relación. Está pensado de manera tal, que se vayan construyendo las bases teóricas y metodológicas para comprender el cómo y el para qué en el abordaje de la temática de género desde la disciplina geográfica.

Las unidades muestran una articulación y una progresión en términos de complejidad, lo que implica que a partir del desarrollo de las mismas se llega al entendimiento de la siguiente. El material curricular queda estructurado de la siguiente manera:

En la primera unidad, *Pensando la relación entre Espacio y Género*, se pretende establecer la relación entre dichos conceptos para mostrar cómo el espa-

Imagen 1. Material Curricular



Fuente: Lanusse (2019). Taller de Organización de la Práctica Docente. FCH-UNCPBA

cio está atravesado por relaciones de poder, y que a su vez son relaciones de género, las cuales configuran un espacio desigual. Es así como se hace una introducción al concepto de espacio y sus diferentes concepciones para detenerse en una mirada desde la geografía social que nos permitiese establecer los parámetros con el concepto de género.

La segunda unidad, *Pensando la utilización del espacio por parte de hombres y mujeres*, justamente trata de conceptualizar acerca de la distinción jerárquica existente entre la producción de espacio por parte de hombres y mujeres. De esta manera, mediante las definiciones de conceptos como espacio público/privado, trabajo productivo/reproductivo es que se pretende visibilizar tanto la doble jornada laboral a la que se ven expuestas las mujeres, como también las diferencias que existen no solo en la utilización del espacio sino también del tiempo.

Estas dos unidades anteriores nos sirven para crear los cimientos necesarios para entender lo que se aborda en la unidad tres, *Violencia de Género y Territorio*, donde se plantea cómo esas relaciones de poder, son a su vez violentas y dejan sus huellas en los distintos territorios. En este sentido, se aborda el concepto de violencia de género entendiéndola como la violencia que sufren las mujeres por el solo hecho de ser mujeres en un mundo que califica a las diferencias sexuales como jerárquicas, discriminando y subordinando a las mujeres, constituyéndose en una de las causas principales de muerte en todo el mundo. En relación a ello recuperamos la definición que nos brinda la Ley N° 26.485 “Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales)”¹.

En esta unidad, aparecen las distintas formas de violencia², teniendo en cuenta que las mismas forman parte de una matriz estructurante que responde a la organización social patriarcal, lo cual implica diferentes expresiones y se visibiliza en distintos espacios, generando un *continuum* como lo define Ana Falú (2014) que incluye tanto las manifestaciones violentas en el ámbito público como privado y entendiendo que “... la violencia hacia las mujeres tiene un mismo origen y persigue sus mismos efectos” (p. 23).

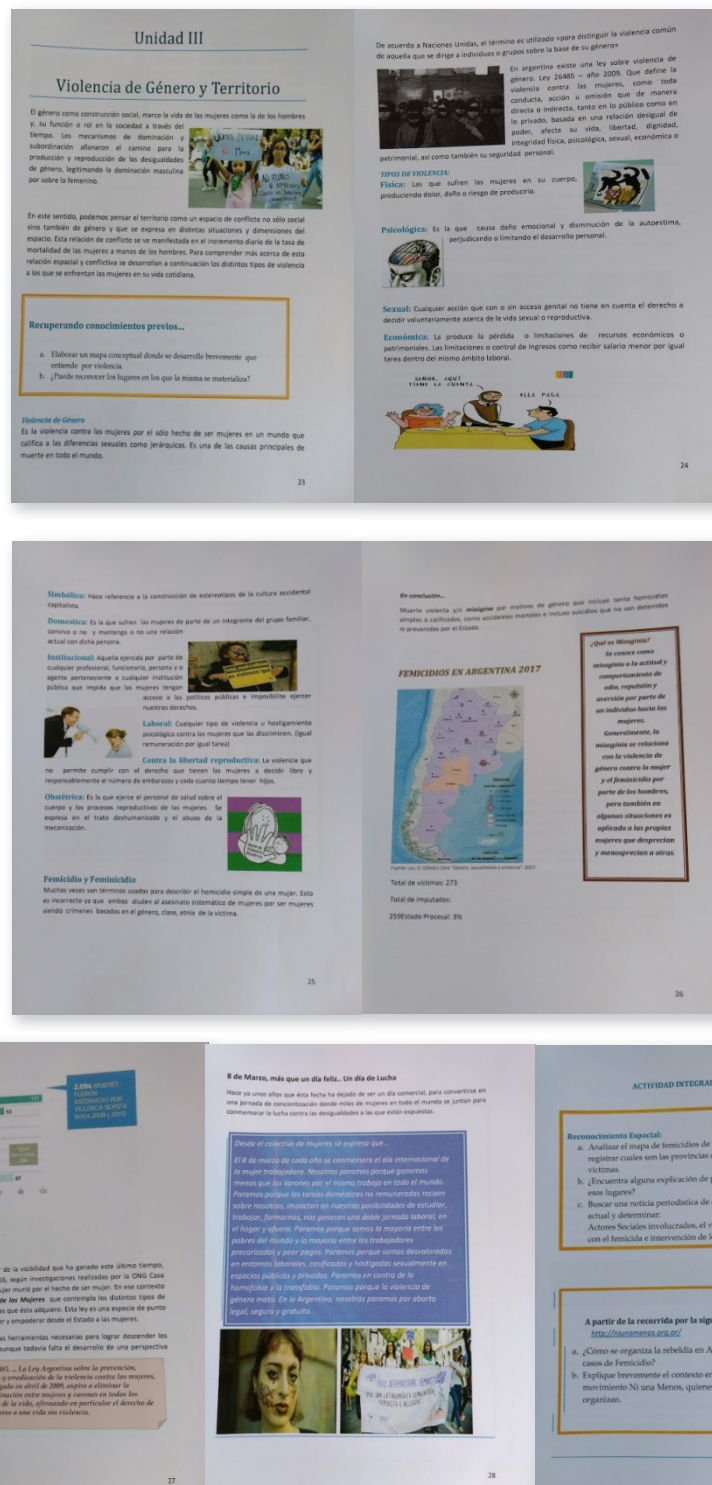
Desde la mirada disciplinar, se incluye una cartografía de los femicidios en Argentina (Lan, 2017), siendo un insumo necesario, en tanto disparador para la elaboración de las actividades posteriores. De acuerdo a ello, la unidad tres consideramos que es central ya que se abordan variados temas de actualidad, no solo desde lo conceptual, sino también a partir de datos estadísticos actualizados que facilitan la comprensión de la problemática socio cultural que representa la violencia de Género. Sin embargo, también se aborda la importancia de los movimientos feministas, los cuales consiguen una visibilidad acrecentada en la agenda pública y política, disputando nuevos sentidos que se contraponen a la hegemonía heteronormativa y patriarcal. Por tanto, se hace referencia tanto al 8 de marzo como un día de lucha Internacional, como así también al colectivo de mujeres *Ni Una Menos en Argentina*, que han permitido la organización de los reclamos hacia el Estado y la presencia masiva de las mujeres disputando el espacio público de las ciudades³.

¹ que la conceptualiza en su art. 4 como “toda conducta, acción u omisión, que, de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal”.

² La imagen 2, nos sirve de puntapié para caracterizar los distintos tipos de violencias existentes.

³ En la imagen 2 se puede ver algo del desarrollo de lo expresado en la unidad tres, se pueden retomar las distintas definiciones, como así también la utilización de recursos visuales a modo de disparadores junto con sus respectivas actividades.

Imagen 2. Material Curricular Construyendo Igualdad. Espacializando con perspectiva de género (p. 23-29)



Fuente: Lanusse (2019). Taller de Organización de la Práctica Docente-FCH-UNCPBA

Por último, la unidad cuatro, *Brechas de Género*, busca mostrar mediante diferentes ejemplos cómo se explicitan las brechas de género en los distintos ámbitos: la participación en la fuerza de trabajo, en el sistema educativo, la participación parlamentaria y las desigualdades en nivel de ingreso anual. La idea de esta unidad fue ver de qué forma se podía ejemplificar todo lo que se venía esbozando en las unidades anteriores.

La idea de realizar el material mediante esta perspectiva surge como una inquietud al ver que una problemática contemporánea tan actual como geográfica no tenía una presencia con fuerza dentro del diseño curricular de Geografía. En este sentido, en consonancia con los lineamientos curriculares de la ESI, una de las finalidades que persigue es el de tener alguna posibilidad de generar instancias de concientización real en torno a la desigualdad y la violencia de género, reparando no solo en las cuestiones estructurales, sino también en la subjetividad tanto individual, como colectiva que subyace a los procesos sociales. En efecto, cualquier innovación educativa requiere de materiales curriculares específicamente elaborados para la misma, dado el papel y la importancia que éstos tienen en la diseminación del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, R y MORA, S (2010): "Clases expositivas: transmitir información y construir conocimiento significativo", en Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, aique.
- AREA MOREIRA, M (1999): "Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum", en: Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Editor Escudero Muñoz. Madrid, Editorial Síntesis.
- BENEJAM, P (1997): "Las finalidades de la Educación Social", en: Benejam, P y Pagés, J (coord.) "Enseñar y aprender en Ciencias Sociales, geografía e historia en la educación secundaria.
- FALU, ANA (2014) "El derecho de las mujeres a la ciudad. Espacios públicos sin discriminaciones y violencias" en Revista Vivienda y Ciudad -Volumen 1.
- LAN D. (2017) Cartografía de los femicidios en Argentina. Cátedra Libre Género, Sexualidades y Violencia. Material inédito. FCH-UNCPBA.
- LANUSSE, L (2019): Material Curricular. Construyendo igualdad. Espacializando con perspectiva de género. Taller de organización de la práctica docente (inédito).
- SABATÉ MARTÍNEZ, A; RODRÍGUEZ MOYA, J; DÍAS MUÑOZ, A (1995): "Mujeres, Espacio y Sociedad: Hacia una Geografía del Género". España; Síntesis S.A.
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso. (2006). Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Recuperado el 21 de marzo de 2019, de <http://servicios.infoleg.gob.ar: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- VARELA, B (2016): "Geografía de Género y discursos del cuerpo en los micro espacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. La Aljaba Segunda Época, V. XX, 223-241.

EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS EN TORNO A LA INCORPORACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y LA ESI EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN GEOGRAFÍA DE LA UNGS

TAMARA MARTÍNEZ ORTIZ

Universidad Nacional de General Sarmiento. Argentina, *tmortiz@ungs.edu.ar*

OBJETIVOS

- » Instalar en el Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía de la UNGS, el debate acerca de las temáticas vinculadas con la ESI, ya sea la Ley en sí, y/o sus principales ejes de discusión.
- » Implementar de manera efectiva la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en el Profesorado, teniendo en cuenta los lineamientos curriculares del nivel superior de formación docente.
- » Desarrollar herramientas analíticas y pedagógicas que permitan desplegar aspectos de las políticas de género en el aula.
- » Proporcionar a lxs futurxs docentes una primera aproximación a la ESI en este profesorado. Propiciar una formación inicial para la enseñanza de contenidos y la formación de actitudes que se basan en la educación sexual integral en los contenidos de geografía.
- » Promover el abordaje de la ESI en toda su complejidad, teniendo en cuenta sus múltiples aspectos: biológico, psicológico, sociocultural, ético, jurídico e histórico.
- » Brindar la posibilidad de conocer autores/as clásicos en esta perspectiva.
- » Repensar la localización y la distribución geográfica de los objetos, y la relación entre la sociedad y la naturaleza desde la perspectiva de género.
- » Examinar al patriarcado como un factor que determina la manera en que las mujeres, o feminidades en general, se vinculan con el espacio.
- » Analizar qué desafíos, inquietudes, nuevas propuestas, dificultades o ventajas tiene incorporar la perspectiva de género en el primer año de la formación docente.

METODOLOGÍA

Esta investigación será el resultado de una Beca de Formación en Docencia. En ella, la docente, junto con el titular de la Cátedra, introducen la perspectiva de género en las clases teóricas y prácticas. Analizaremos entonces los resultados que se observan en cuanto a los nuevos debates incorporados.

El plan que se detalla más abajo apunta a desarrollar herramientas analíticas y pedagógicas que nos permitan desplegar aspectos de las políticas de género en las aulas y, al mismo tiempo, brindar la posibilidad de conocer investigadoras clásicas en esta perspectiva: Linda McDowell (1983), García Ramón (1985), Janice Monk (1987), Sabaté Martínez (1995), Fernandez Caso (2004), Perla Zusman (2011), Mónica Colombara (2014), entre otras. Teniendo en cuenta la estructura del programa de Epistemología de la Geografía que se desarrolla en el presente plan de estudios (a partir del año 2013) del Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía, nos hemos centrado en los roles de las mujeres en la producción de conocimiento científico geográfico del siglo XX y XXI.

Dicho campo, resulta de suma importancia en el análisis de la geografía social particularmente, y permite sumar una perspectiva diferente de aquellas teorías que ya

venimos analizando en la asignatura. Los temas tradicionalmente abordados por la disciplina geográfica se han mantenido, aunque su abordaje se ha enriquecido a partir de la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que contribuyen a su tratamiento desde la perspectiva de las ciencias sociales. Estos temas son: la localización y la distribución geográfica de los objetos, por un lado, y la relación entre la sociedad y la naturaleza, por el otro. Esta relación se desarrolla de acuerdo a la organización de la sociedad y a su lógica de funcionamiento: el patriarcado no es ajeno a estas lógicas, y claramente se expresa en la sociedad determinando la manera en que las mujeres, o feminidades en general, se organizan en el espacio.

Las propuestas clásicas plantean la necesidad de incorporar y visibilizar a la mujer, se produce una “geografía de la mujer”, con énfasis en la metodología cuantitativa. En esta matriz se encuentran numerosas publicaciones de geógrafas españolas, pioneras en la temática, hacia fines de la década de 1970 y a lo largo de la década de 1980. En este sentido, el “*socialist feminism*” o feminismo socialista incorpora una matriz de análisis marxista, materialista histórico y es el enfoque que hemos decidido priorizar y desarrollar en este plan de clases. Bajo esta propuesta se denuncia la relación entre patriarcado y capitalismo, y los roles asignados a hombres y mujeres a través del ámbito del hogar y del trabajo. Así mismo hemos decidido pensar en una aproximación teórica que es la postestructural/postcolonial, que incorpora las variables de raza, género y sexualidades. En el plano metodológico, destacamos el análisis del discurso, el uso de una metodología más participativa y la construcción de historias de vida. Asimismo, incorporamos las variables étnica y étnica a nuestro análisis. Las propuestas postcoloniales denuncian la hegemonía anglosajona bajo la construcción de una única mujer, “blanca, de clase media y heterosexual”. Esta perspectiva recupera la experiencia de mujeres del “Tercer Mundo” (Guberman, 2013).

Una enseñanza de la geografía acorde con las necesidades formativas que se demandan en la actualidad implica un desafío: repensar la disciplina,

no para trasponer sin mediaciones el discurso académico a las aulas, sino para recobrar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras disciplinas y para reconocer por qué un problema es propio de un campo de conocimiento y cómo se investiga en él. (Fernández Caso, 2008, p. 12)

La geografía posee un papel fundamental como formadora de ciudadanos/as conscientes de su rol en la producción del espacio, de sus derechos, de sus prácticas espaciales y de las relaciones entre hombres y mujeres (Costa, 2011). Teniendo en cuenta que las relaciones de género, al igual que las relaciones de poder y de clase penetran en todos los rincones de la vida social, una geografía atenta a la perspectiva de género debe asumir las prácticas y problemáticas de los géneros como propias.

La escuela es uno de los ámbitos donde se despliega el proceso de crecimiento y desarrollo infantil y juvenil que incluye la sexualidad, y lo que se haga o se omita en los procesos educativos tendrá algún tipo de efecto en ese proceso.

Se hace preciso, entonces, establecer un marco para la transmisión de informaciones, conocimientos y la formación de actitudes hacia la sexualidad, en el Nivel Medio, teniendo en cuenta las necesidades de lxs adolescentes y la legislación vigente.

El abordaje de la educación sexual en la formación docente del Nivel Medio requiere un cuidadoso análisis para la elaboración de los contenidos, ya que la complejidad de la Educación Sexual Integral, dada por sus distintas dimensiones, hace que se la pueda incluir en distintas disciplinas, sin agotar su análisis en ninguna de ellas.

Pero para poder pensar en clases con perspectiva de género y/o que cumplan con la ley, es necesario que (re)pensemos nuestros espacios formación y la calidad de la ESI

impartida a lxs futurxs docentes. Es fundamental para la implementación de la educación sexual en todos los niveles de educación la continua actualización en estos temas: lxs docentes mal formadxs no serán capaces de prevenir la violencia, las conductas de riesgo, la vulneración de derechos ni de generar los verdaderos cambios sociales que tanto anhelamos. Es por eso que en este Profesorado y en esta Universidad buscamos generar nuevos espacios de aprendizaje colectivo.

La implementación de la ESI marca dentro de nuestras instituciones, la convicción y responsabilidad a redoblar los esfuerzos para hacer realidad la Ley 26.150 en todos los ámbitos del sistema educativo. El plan que aquí presentamos, tiene por objetivo hacer cumplir el derecho inalienable de niñas, niños y adolescentes (que tenemos o tendremos como alumnxs), a:

- » Recibir información científica y actualizada;
- » Aprender a cuidarse y a cuidar a lxs demás;
- » Contar con personas adultas que acompañen a lxs estudiantes en su desarrollo y lxs auxilien en situaciones de maltrato o abuso;
- » Habitar instituciones educativas en las que se respeten por igual los derechos de varones y mujeres, u otras identidades;
- » Vivir la orientación sexual sin sufrir ningún tipo de discriminación.

En la enseñanza de las Ciencias Sociales, podemos reconocer importantes avances en torno a la adopción de un enfoque disciplinar explicativo, que se nutre de los aportes de la geografía crítica y de la historia social, así como de las contribuciones de la Sociología, las Ciencias Políticas, la Antropología y otras disciplinas sociales.

También reconocemos que, tanto los diseños jurisdiccionales, como los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Tercer Ciclo de la Educación General Básica, los libros de texto y otros materiales curriculares, priorizan el tratamiento de determinados planos de la realidad social (económicos, territoriales, ambientales, políticos y sociales) en detrimento de otros. El campo de la vida cotidiana, por ejemplo, a pesar de contar con amplios y ricos desarrollos en la producción académica, tiene más espacio en el Primer Ciclo de la Educación Primaria, que en los siguientes niveles de escolaridad.

La mayor parte de los núcleos de la Educación Sexual Integral priorizados para Ciencias Sociales tienen la virtud de llenar algunos de esos vacíos, ya que destacan esa dimensión de la vida social. Parece indudable que el abordaje de temáticas de la vida cotidiana, enmarcadas en contextos significativos, resultará de gran interés para los y las estudiantes, justamente porque se anclan en sus experiencias y en su subjetividad.

Las Ciencias Sociales aportan particularmente conceptos e información relevantes para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades, en los diversos contextos y tiempos, han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo público.

En este sentido, el cuerpo docente examinará por un lado y en un primer momento de la materia, el desarrollo histórico del pensamiento geográfico y el proceso de institucionalización de la disciplina, y los aportes que el feminismo ha incluido en la geografía. Se centrará en la ubicación de la disciplina en el marco de las ciencias sociales (sus orígenes, evolución histórica y la geografía de género como una corriente de pensamiento en crecimiento) y en su proceso de institucionalización internacional y en la Argentina. Por otro lado, para la segunda parte de la materia, analizará la Geografía feminista como ciencia social.

La idea es tener en cuenta el abordaje temático y conceptual que se añade con la geografía feminista, que incorpora los principales temas y problemas de la disciplina, así como los aspectos más destacados de la discusión conceptual que se desarrolla actualmente en el seno de la Geografía, pero desde una perspectiva que aún no ha sido lo suficientemente desarrollada.

El principal objetivo de este plan es estudiar y comprender las controversias y discusiones acerca del objeto de estudio de la Geografía, analizando las distintas corrientes de pensamiento de la disciplina y considerando las influencias epistemológicas del feminismo, prestando atención particularmente a las influencias de tres vertientes: la “geografía de las mujeres” (aquella que presenta las desigualdades de las mujeres en el espacio), la “geografía feminista-socialista” (que se dedica a analizar las desigualdades según el modelo económico, en el espacio y los diferentes lugares), y la “geografía del género” (estudia la construcción de identidades en la sociedad, así como la microgeografía según la escala en los diferentes lugares, y el desarrollo, o no, de las mujeres en el contexto de la globalización.)

Para la primera parte de la materia, la idea es integrar una clase al programa (específicamente a la Unidad n° 1: “*Distintas corrientes en el pensamiento geográfico*”) donde se desarrolle el tema del espacio, teniendo en cuenta que siempre fue calificado como un soporte neutro, homogéneo y asexuado; y no se consideraba al género como una variable que, junto con otras, fuera capaz de explicar los desequilibrios en el territorio y la reproducción/perpetuación de los mismos en las sociedades. La docente analizaría la progresiva introducción del enfoque de género en las disciplinas geográficas, que ha permitido establecer unas bases teórico-metodológicas y unas líneas de trabajo que se comparten con otros saberes vinculados a las ciencias sociales y humanas. Vale aclarar que el incremento de publicaciones geográficas en los 10 últimos años que incorporan la perspectiva del género es evidentemente la expresión académica del auge del movimiento de mujeres que ha tenido lugar en las sociedades occidentales a partir de los años setenta.

En este sentido, las clases se orientarían a explicar los objetivos e intereses de la Geografía Feminista, que consisten en analizar y dar una explicación a la separación espacial y a la segregación social -a cualquier escala geográfica- según el género. Es importante para la docente, que se pueda pensar en su clase que este planteamiento, supuso un avance epistemológico y metodológico ya que desde un enfoque más interpretativo se estudian las relaciones de género y sus efectos en el territorio y en la sociedad. La idea en la clase práctica será analizar con las/os estudiantes los trabajos basados en la Geografía Social y la construcción de género, identidades sexuales, geopolítica y patriarcado, relaciones de género y/o identidades vinculadas con los modos de vida en el territorio -rural o urbano-, diferencias entre mujeres según su lugar de nacimiento o geografías del desarrollo y mujeres. El análisis de género tiene capacidad potencial para aportar nuevos enfoques y nuevos conceptos a la geografía humana y a la geografía social, sobre todo desde la perspectiva de una geografía comprometida, es decir, comprometida con el cambio social.

Tenemos como cuerpo docente, un interés particular que se encuentra en analizar desde la perspectiva de género, los conceptos fundamentales de la disciplina, entre los cuales destacamos: espacio geográfico, territorio y Estado, escalas geográficas, naturaleza, ambiente y recursos naturales, sociedad, relación sociedad-naturaleza, proceso productivo. Asimismo, será útil el estudio de los procesos históricos, con lo cual, su título anterior (Profesora Universitaria de Educación Superior en Historia) sería de gran utilidad, y podría aportar una gran cantidad de conocimiento. Las clases a dictar sobre estos temas, se desarrollará en la segunda parte de la materia.

La geografía feminista nos ofrece los siguientes elementos metodológicos: 1) cuestionar el lugar como espacio neutro; 2) posicionar cómo los cuerpos que estamos situados en los espacios (conformados por estructuras políticas y sociales jerarquizadas y de dominación) estamos atravesados por relaciones de poder/saber y de apropiación que se da en el territorio. En este sentido, sugerimos trabajar con dos videos de la serie “Caja de herramientas” (producida por UniTv – UNGS/UNPAZ), por un lado el que explica la definición de “Patriarcado”, y el que analiza a las “Mujeres en puestos de poder”. Ambos son de corta duración, y resultan instrumentos de gran utilidad en la planificación de las clases, ya que se formularon en un lenguaje simple y al alcance de quienes no necesariamente se dediquen a los estudios de género.

En este sentido, resulta de suma importancia para la docente, considerar en su clase que las experiencias compartidas de mujeres organizadas en movimientos contra el avance del capitalismo en sus territorios muestra cómo la escala global y las políticas públicas de los Estados se han entrelazado, con fuertes similitudes entre los países de América Latina. Resultará muy interesante trabajar en el aula textos que puedan dar cuenta de las respuestas generalizadas que violentan los cuerpos, que rompen los ciclos de la vida, que se encadenan al patriarcado con políticas de violencia específica contra los cuerpos de las mujeres: represión, criminalización, control sobre la reproducción, negación política, violencias machistas, etc. Propone a su vez trabajar con estudios de caso que muestren el avance generalizado de los megaproyectos del capital, que han encontrado en las mujeres organizadas un nuevo frente, un actor social inesperado, y poco estudiado.

En los territorios urbanos, la crisis de la reproducción de la vida implica estrategias de supervivencia que colocan a las mujeres en el cuidado cotidiano, en una sobrecarga de trabajo diario, en medio de una multiplicidad de violencias de estos espacios de aglomeración. Pese al incremento de las políticas sociales en estos años, las estructuras de poder, de clase, patriarcales, raciales, no se han visto alteradas. Las ciudades continúan siendo el espacio de segregación más absoluto, en especial las grandes urbes latinoamericanas. En los últimos años, las contrarreformas agrarias y la profundización de la liberalización del agro pese a los discursos revolucionarios, han seguido sumando población urbana pauperizada procedente del campo, mayoritariamente mujeres que también huyen de violencias patriarcales. Migraciones que no se quedan únicamente en la escala latinoamericana, sino que se desplazan a los centros del capitalismo en Estados Unidos, en Europa, donde la crisis de los cuidados demanda cada vez más mano de obra barata femenina con qué paliarla, a través del expolio de los afectos, cuerpos que cuidarán los cuerpos de quienes les explotan. Megaproyectos extractivos, espacios urbanos segregados y violencias contra los cuerpos de las mujeres se entretajan en distintas escalas: globales, nacionales, locales, comunitarias, íntimas y corporales. La subsunción de los territorios y de los cuerpos al capital transnacional ha encontrado en la fase de los gobiernos progresistas en América Latina una explosión ligada al auge de las materias primas. Las resistencias unen de forma creciente la lucha contra la violencia capitalista, patriarcal y colonial, generando nuevos sujetos políticos. La respuesta a la agresión ha cambiado de forma, de protagonistas, en cada territorio-cuerpo con particularidades específicas.

Entendemos que todas estas cuestiones merecen un nuevo tratamiento y estudio en la geografía, o quizás una nueva forma de pensar los conceptos que anteriormente hemos mencionado como claves en la asignatura, y que responden a la unidad n° 3 (“Estado actual de la discusión conceptual en geografía”) del programa: las distintas concepciones feministas sobre el espacio, la teoría del lugar y sus implicancias sobre la

posición del género femenino, la escala como perspectiva geográfica de análisis, el rol de las mujeres sobre la territorialidad y el cuerpo como primer territorio, el concepto de región y regionalización, la intervención y relación de las mujeres con el medio ambiente y el desarrollo sustentable; y los efectos de la globalización y mundialización sobre las feminidades.

En el aula, durante la clase a planificar, se desarrollarán actividades didácticas en las que se puedan vincular los artículos académicos de índole teórica que expliquen estos conceptos desde la perspectiva de género, y a su vez, que ofrezcan herramientas a los estudiantes como futuros docentes: textos periodísticos, de divulgación científica y obras literarias, fotografías, obras de arte, fuentes estadísticas expresadas en gráficos y tablas, representaciones cartográficas del tipo temática, y documentales que permitan recuperar argumentaciones, relaciones con lugares, historias de vida y espacios cotidianos en los que se muestren como la geografía feminista es un instrumento de análisis sumamente útil e importante de estudiar y tener en cuenta.

AVANCES O RESULTADOS

Como el presente trabajo se encuentra en desarrollo, los avances de mayor envergadura serán presentados en el trabajo final. Por el momento, el cuerpo docente que integro se encuentra diseñando las clases, recolectando la bibliografía, e indagando los contenidos de otras materias que puedan incorporar la perspectiva de género.

Las experiencias y desafíos en torno a la incorporación de la perspectiva de género y la ESI en el Profesorado de Geografía no solo se llevarán a cabo con este plan de clases, sino que se enmarcan en una serie de actividades de formación docente y capacitaciones que llevará adelante la expositora. Entre ellas podemos destacar:

- » Coordinación de las “II Jornadas de Estudiantes y Graduadxs en Geografía” a realizarse en la UNGS, durante el mes de mayo.
- » Coordinación del Primer Taller para estudiantes y graduadxs en Geografía de “Herramientas para la implementación de la ESI en Geografía” en el mes de junio.
- » Presentación de ponencia sobre Incorporación de la ESI en Geografía, en el “VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornadas de Geografía de la UNLP” en el mes de octubre.
- » Esta presentación de ponencia en el “IV Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidad” en el mes de noviembre.

REFERENCIAS

- (2005) “La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria. Elementos para la construcción de una agenda escolar innovadora” En *Geo-espacio*, 30, 53-69 Montevideo, julio 2005.
- (2010): Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I. Disponible en: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf
- (2012): Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno II. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2013/03/Cuaderno-ESI-Secundaria-2-webpdf.pdf>
- Argentina, Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires (2010): Diccionario de género. Versión online disponible en: <http://www.hcdiputados-ba.gov.ar/weboaci/files/diccionario.pdf>
- Argentina, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011): Documento de Trabajo N° 6/11 Aportes del enfoque de género para pensar la experiencia de la Educación Sexual Integral. La Plata, Buenos Aires.

- Argentina, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. (2006): Ley 2.110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed_sexual/pdf/ley2110.pdf
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación (2006): Ley de Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf> <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-sexual-integral/>
- Colombara, M. (1992): Espacio y mujer. Una contribución a la Geografía del género. Boletín de Estudios Geográficos, vol. 25, n° 89, páginas 25-33, UNCuyo, Mendoza.
- y Laguna, A. K., Muñoz, J. y Gómez Lucero, C. T. (2014): La Geografía del Género en la formación docente de nivel terciario. Un estudio de caso en la provincia de Buenos Aires, Argentina. En Fernández Equiza, A. M. (Comp.) Geografía, el desafío de construir territorios de inclusión, páginas 889-902. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Costa, Carmem Lúcia (2011) “A presença e ausência do debate de gênero na geografia do ensino fundamental e médio”. En Revista Latinoamericana de geografia y género”. V. 2, n. 2, p. 76-84. Ponta Grossa.
- Fernández Caso, Victoria (2007): “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”, en Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- y Casas Vilalta, M. (2004): Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En Vera Muñoz, M. y Peres i Peres, D. (eds) Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas. Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.
- García Ramón, M. D. (1985): El análisis de género y la Geografía. En Documents d'Anàlisi geogràfica 6, 1985, pp. 133-143. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Guberman, Daniela (2013) “Perspectivas de género en geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar”. Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mc Dowell, L. y S. Bowlby (1983): Teaching feminist geography. En Journal of Geography in Higher Education, 7(2), páginas 97-107. ISSN 1466-1845, Internacional.
- Monk, J. y García Ramón, M. D. (1987): Geografía Feminista: Una Perspectiva Internacional, En Documents D'Anàlisi Geogràfica, 10, páginas 147-157, Barcelona.
- Sabaté Martínez, A. y Rodríguez Moya, J., Díaz Muñoz, M. A. (1995): Mujeres, Espacio y Sociedad. Hacia una Geografía del género. Colección Espacios y Sociedades. Serie Mayor. Editorial Síntesis, Madrid.
- Zusman, P. y Sierra, M. (2011): Seminario de Doctorado: Espacio, género e identidad nacional: un análisis desde la Geografía, los estudios de género y la crítica literaria feminista. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

A VITÓRIA DA IGNORÂNCIA NAS ELEIÇÕES DE 2018 NO BRASIL: ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADES COMO ALVO DOS ATAQUES NA NARRATIVA DA EXTREMA DIREITA¹

MARCIO JOSE ORNAT

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Grupo de Estudos Territoriais GETE. Ponta Grossa PR, BR. Brasil, geogenero@gmail.com

JOSELI MARIA SILVA

Universidade Estadual de Ponta Grossa UEPG. Brasil, joseli.genero@gmail.com

PALAVRAS INICIAIS

Os gritos de ‘queimem a bruxa’, o ateamento de fogo em uma *effigy* da filósofa Judith Butler, cartazes com dizeres ofensivos à ela e crucifixos empunhados por grupos conservadores, marcaram sua vinda ao Brasil em novembro de 2017, quando convidada para o evento ‘Os fins da democracia’, promovido pela Universidade de São Paulo². Alguns meses antes, as redes sociais já estavam inflamadas com os discursos de ódio que caracterizavam a filósofa Judith Butler como sendo a ‘encarnação do mal’, a ‘destruidora de famílias’ e aquela que desvirtuava as crianças com a propagação da suposta “ideologia de gênero” (Jaschik, 2017). Este episódio é ilustrativo e marca o confronto de dois importantes campos de compreensão do mundo, a religião fundamentalista e a Ciência.

Este acontecimento é a concretização de um gradual fortalecimento da aliança, na abertura política entre o final da década de 1970 e 1985, entre religiosos fundamentalistas (católicos e evangélicos) e a extrema direita que se tornou vitoriosa nas eleições de 2018 no Brasil. Esta situação não é algo que foi produzido especificamente durante este pleito eleitoral, mas é um movimento que vem sendo construído há, pelo menos, duas décadas, que obteve vitórias na luta pela implementação de retrocessos educacionais, no que se refere a diversidade.

Assim, com o objetivo geral de analisar os ataques realizados por grupos fundamentalistas religiosos que sustentam parte da pauta conservadora que ganhou as eleições de 2018 no Brasil, dividimos nossas reflexões em dois momentos. Inicialmente tratamos do elemento motivador para o estabelecimento daquilo que pode ser chamado de cruzada político-religiosa no Brasil, que é o termo “ideologia de gênero”. No segundo momento analisamos o conteúdo dos Projetos de Lei, elementos desta cruzada, excluindo das políticas de Estado brasileiras termos relacionados à educação sexual e de gênero, associados às propostas do Projeto Escola Sem Partido.

O TERMO “IDEOLOGIA DE GÊNERO” COMO FERRAMENTA/MOTIVAÇÃO DA CRUZADA POLÍTICO-RELIGIOSA BRASILEIRA

Na década de 90 o *Pontificio Consiglio per la Famiglia do Vaticano* encomendou, segundo Garbagnoli (2016), à pesquisadores de suas bases uma pesquisa para produzir uma análise da teoria de gênero. Segundo esta autora, tal empreitada gerou o livro ‘Lexicon:

¹ Apoio Fundação Araucária

² Fonte: https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/culture/2017/11/1936921-the-phantom-of-gender-reflections-on-freedom-and-violence.shtml?FOLHA_KEY_1=0941b668396bcf467b209af9ede848ca&FOLHA_KEY_2=aef9ba156e22f8cfd5051b3244acfcfc&origin=login (acesso em 01/04/2019).

Termos ambíguos e discutidos sobre família, vida e questões éticas'. Este livro foi publicado na Itália em 2003 e na França em 2005. Depois, foi traduzido em 8 idiomas. Seu texto consiste no estabelecimento de 90 definições sobre gênero, sexualidade e bioética, oriundos de mais de setenta autores - Conselheiros Ativos do Vaticano e/ou do contexto das suas instituições de ensino. Segundo Garbagnoli (2016), o termo "ideologia de gênero" foi cunhado neste livro com a clara intenção de rotular, deformar e deslegitimar o que é produzido no campo dos estudos de gênero. O combate nascido desta publicação do Vaticano reverberou em lutas políticas contra os estudos de gênero na França (Fassin, 2016), no Peru (Lecaros, 2018) e na Argentina (Pecheny, Jones e Arisa, 2016). De certa forma, elaborou um pânico moral na América Latina no que se refere a "Ideologia de Gênero" (Careraga-Péres, 2016; Corrêa, 2016).

Mesmo que o livro *'Lexicon'* (2003) possa ser considerado um documento do Magistério da Igreja Católica³, e por isto tendo peso considerável na prática católica brasileira, dois outros livros foram a base teórica da narrativa de religiosos fundamentalistas aliados à extrema direita: *'A Estratégia: O Plano dos Homossexuais para Transformar a Sociedade'*, do Reverendo Luis Sheldon (2005 [2012]); e, *'Ideologia de Gênero: Neototalitarismo e a Morte da Família'*, de Jorge Scala (2010 [2012]).

O temor instaurado no Brasil de que feministas e movimentos LGBTs conspiravam contra a 'família' propagando a tal "Ideologia de gênero" que, por sua vez, criaria a "ditadura homossexual", foi um dos pilares da campanha eleitoral de Jair Bolsonaro e talvez uma das mais decisivas para sua vitória. Além de ganhar a presidência, a extrema direita também obteve sucesso na composição do Congresso Nacional brasileiro que se tornou o mais conservador, desde o processo de democratização do Brasil (dos 513 deputados do Congresso Nacional, 54 deputados federais são filiados ao Partido Social Liberal [PSL], partido do Presidente Jair Bolsonaro⁴). Policiais, militares, pastores de igrejas evangélicas e líderes de manifestações a favor do Impeachment de Dilma Rousseff (presidente pelo Partido dos Trabalhadores (PT), do espectro de esquerda) figuram atualmente no parlamento.

O processo eleitoral para sucessão presidencial e a vitória de Jair Bolsonaro (PSL) e seus aliados no pleito de 2018 aprofundou uma cultura política abertamente antifeminista, racista, antiLGBTI e neoliberal (The Guardian, 14/10/2018)⁵. As forças da extrema direita têm acelerado o descrédito social na democracia e nas ideias mais progressistas como a liberdade, a igualdade e a responsabilidade do Estado em prover as necessidades de bem estar social e preservar vidas, sejam elas quais forem. Certamente há um fenômeno mundial de desprezo pela democracia burguesa no século XXI, como pode ser visto em Hainsworth (2008), Harrison e Bruter (2011) e Stanley (2019). Contudo, este movimento conservador em um país colonizado, com

³ Segundo o Catecismo da Igreja Católica entende-se que "O Magistério da Igreja faz pleno uso da autoridade que recebeu de Cristo quando define dogmas, isto é, quando propõe, dum modo que obriga o povo cristão a uma adesão irrevogável de fé, verdades contidas na Revelação divina ou quando propõe, de modo definitivo, verdades que tenham com elas um nexo necessário". Da mesma forma, o site do Pontifício Conselho pela Família afirma que há "Documentos magisteriais sobre a família (que são as) palavras fundamentais e oficiais dos pastores da Igreja sobre a família e a vida: Um patrimônio de seis séculos de reflexão eclesial autorizado e disponíveis para todos online." Fonte: <http://www.familiam.org/pls/pcpf/V3_S2EW_CONSULTAZIONE.mostra_pagina?id_pagina=9849>. (acesso em 13 de maio de 2019). Entendendo o Magistério da Igreja Católica como os pronunciamentos oficiais desta instituição, lembramos que o próprio Lexicon foi elaborado pelo Pontifício Conselho pela Família. Assim, podendo ser visto enquanto um de seus pronunciamentos oficiais.

⁴ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/Internet/Deputado/bancada.asp>> (acesso em 01/04/2019).

⁵ Fonte: <<https://www.theguardian.com/world/2018/oct/14/bolsonaro-brazil-presidential-candidate-women-voters-anti-feminism>> (acesso em 01/04/2019).

precárias ferramentas de proteção ambiental, com imensa desigualdade de renda, altos índices de violência nas áreas pobres, feminicídios e assassinatos LGBTI, traz consequências sociais devastadoras.

O sucesso da extrema direita está amplamente sustentado pela mobilização de grupos conservadores, na conquista de uma estrutura organizacional eficiente capaz de estimular eleitores e legitimar um conjunto de ideias que coadunavam com vários temores sociais, desenvolvidos pelo tensionamento da ordem social em torno da família heterossexual, de classe média, branca e patriarcal. A extrema direita foi capaz de captar os sentimentos de descrédito no sistema democrático, devido aos escândalos de corrupção amplamente divulgados na imprensa, de insegurança em virtude dos crescentes níveis de violência urbana e do sentimento de perdas pessoais baseado no descontrole das sexualidades de filhos/filhas e das mulheres.

O atual presidente colocou em prática ações para cumprir os compromissos de campanha, baseado nos seguintes argumentos: ‘salvaguardar a família’ (entendida como apenas a heterossexual), ‘respeitar as religiões’ (apenas as de tradição judaico-cristã), combater a “ideologia de gênero” (estudos de gênero e sexualidades), eliminar o “comunismo” (representado por militantes de partidos de esquerda, de direitos humanos, de proteção ambiental e de acesso à terra), proteger o “cidadãos de bem” (facilitar o porte de arma de fogo), bem como realizar as “reformas necessárias” (flexibilizar a regulação do trabalho e da previdência social) (The Guardian 01/01/2019)⁶.

Com base no discurso de “defesa da família” (branca, heterossexual, patriarcal) a extrema direita capturou as estruturas organizacionais já estabelecidas pelos grupos fundamentalistas religiosos (católicos e evangélicos) que, bem antes do processo eleitoral de 2018, haviam estabelecido uma verdadeira cruzada contra a aprovação do ‘Plano Nacional de Educação’ (PNE), cujos princípios norteadores eram a educação inclusiva. O PNE se comprometia com a implementação da equidade de gênero, com a luta contra a discriminação racial e sexual, bem com a garantia da criação de conteúdos escolares específicos para a valorização dos conhecimentos de povos originários como indígenas e quilombolas. As diretrizes contidas no PNE deveriam se concretizar nos planos municipais. Durante os processos de votação pelas câmaras municipais no ano de 2015, foram deflagradas imensas batalhas nas quais se opunham os movimentos feministas e LBGTs de um lado e os grupos religiosos fundamentalistas (católicos e evangélicos) de outro.

Os grupos religiosos utilizaram a expressão “ideologia de gênero” como jargão para demonizar qualquer menção sobre direitos sexuais e de gênero contidos nos planos educacionais, associando tal perspectiva aos comunistas. Eles constituíram uma narrativa de temor e clamavam aos “cristãos” a adesão à luta contra aqueles que atentavam contra as famílias e as crianças. Vitoriosos nos embates políticos, conseguiram fazer as políticas educacionais inclusivas retroceder, bem como criaram estruturas de ameaça e coação aos pesquisadores e professores que ousassem manter atitudes consideradas “comunistas” ou apoiadoras da tal “ideologia de gênero”.

A mobilização desta aliança em torno da “defesa da família” (cristã, patriarcal, heterossexual) forjou o inimigo comum: as feministas, LBGTs, comunistas. Em torno deles se desenvolveu a ofensiva moral que norteou os discursos da extrema direita e encontrou nas instituições de Educação e Ciência os espaços que devem ser

⁶ <https://www.theguardian.com/world/2019/jan/01/jair-bolsonaro-inauguration-brazil-president> (acesso em 01/04/2019).

“resgatados” do domínio dos inimigos.

O discurso assumido por tal aliança coloca as universidades como espaços da “ideologia comunista”, constituindo estudantes e docentes pesquisadores em alvos de ataques para a deslegitimação do poder da Ciência em gerar um conhecimento capaz de produzir a compreensão da realidade para além da Bíblia. Esta poderosa força sociopolítica, vista antes da Proclamação da República em 1889⁷ sob a denominada Cristandade⁸, agora traz no seu bojo a destituição da autoridade do campo científico na leitura do mundo e faz emergir uma nefasta ideologia política absolutista que opõe Deus e o Diabo em uma eterna luta, impossibilitando a emergência da pluralidade de visões e demandas na arena social e política. O fervor da “defesa da família” tem justificado o armamento, o uso da força bruta contra os considerados inimigos, da mesma forma que apóia a omissão do Estado no estabelecimento das políticas sociais em favor dos mais pobres e das minorias.

A narrativa dos “perigos” que rondavam as “famílias e crianças”, difundida pela extrema direita foram rapidamente compartilhados nas redes sociais. Os argumentos morais estabeleceram vínculos com as crenças religiosas e as emoções produziram comoções em torno de ‘fake news’ legitimadas como verdades (The Guardian, 2018)⁹. As movimentações contra o que a aliança da extrema direita e os fundamentalistas religiosos chamaram de “ideologia de gênero” acabou criando para uma massa de pessoas um senso de justiça moral e orgulho de lutar pelo “bem”.

Como a narrativa criada e difundida não se manteria diante de fatos que pudessem ser expostos em um debate na arena pública, o candidato da extrema direita se negou ao debate, a fim de manter intacta a versão de que a sociedade brasileira está dominada por demônios comunistas, homossexuais, feministas e que cabe aos ‘bons’ lutar contra eles. Esta força política que aliou a extrema direita e o discurso religioso fundamentalista elegeu a Educação e a Ciência como focos de intervenção para restituir o poder da ordem patriarcal heterossexual e branca de ditar as normas sociais.

A gestão da Educação e da Ciência (primeiro o Ministro do Ministério da Educação Ricardo Velez Rodriguez e depois o Ministro Abraham Weintraub) está hoje nas mãos daqueles que têm a função de implementar as políticas de “defesa da família” constituindo, por meio de crenças sem necessidade de comprovação. Versões absurdas da realidade, que já não eram objeto de discussão, voltam ao debate como por exemplo, o “nazismo ter sido um movimento de esquerda”, que a “Terra é plana”, que a “ideologia de gênero promove a homossexualidade”, “que não houve ditadura no Brasil e na América Latina”. O ataque à Ciência e à autoridade docente sustenta, cada vez mais, as investidas contra docentes e pesquisadores e a censura da liberdade de cátedra e a perseguição de militantes de causas feministas, LGBTs, ambientais, direitos humanos e justiça social e econômica.

Em pleno século XXI feministas, pessoas LGBTI e comunistas encarnam “o mal”.

7 A República instituída retirou naquele momento a Igreja Católica da vida pública do Estado, deixando o catolicismo de ser a religião oficial do Estado, e passando a ser tratada igualmente como as demais religiões. A cristandade tem seu “fim” em 1889. Segundo Dussel (1972), o período de 1808 a 1961 é aquele em se evidencia o lento processo de “desintegração” da cristandade, relacionada na América Latina e no Brasil a aclimação do liberalismo e das transformações resultantes da denominada “Revolução Industrial”.

8 A cristandade está baseada na ideia da existência de um mundo cristão, uma sociedade unitária e fundamentada em princípios teológicos, onde as práticas sociais, culturais e políticas convergem para o princípio criador que é “Deus”. Melhor, todo aspecto de organização humana de um projeto divino (AZZI, 1987).

9 Fonte: <<https://www.theguardian.com/world/2018/oct/25/brazil-president-jair-bolsonaro-whatsapp-fake-news>> (acesso em 01/04/2019).

Os princípios dos direitos civis e da proteção integral de toda e qualquer vida abre espaço para o abuso, a tirania e a desqualificação da humanidade dos eleitos “inimigos sociais”. O episódio que marcou a vinda da filósofa Judith Butler ao Brasil é a manifestação concreta dos grupos conservadores que lutam pelo retorno à hegemonia inquestionável da lógica branca, patriarcal, heterossexual e colonial no Brasil.

A LUTA CONTRA A DIVERSIDADE NO PNE E NA LDB: O PRENÚNCIO DE UMA TRAGÉDIA

Em dezembro de 2010 o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2010), proposta esta com planejamento de vigora entre os anos de 2011 a 2020. Constituído por dez diretrizes e vinte metas, o PNE original criava conjuntos de estratégias de ação orientada a grupos minoritários. Em específico, a Meta 3 tinha por objetivo universalizar, “até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária” (BRASIL, 2010, p. 5). O texto da estratégia 3.9 desta meta era o de “Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (Ibid., 2010, p. 6).

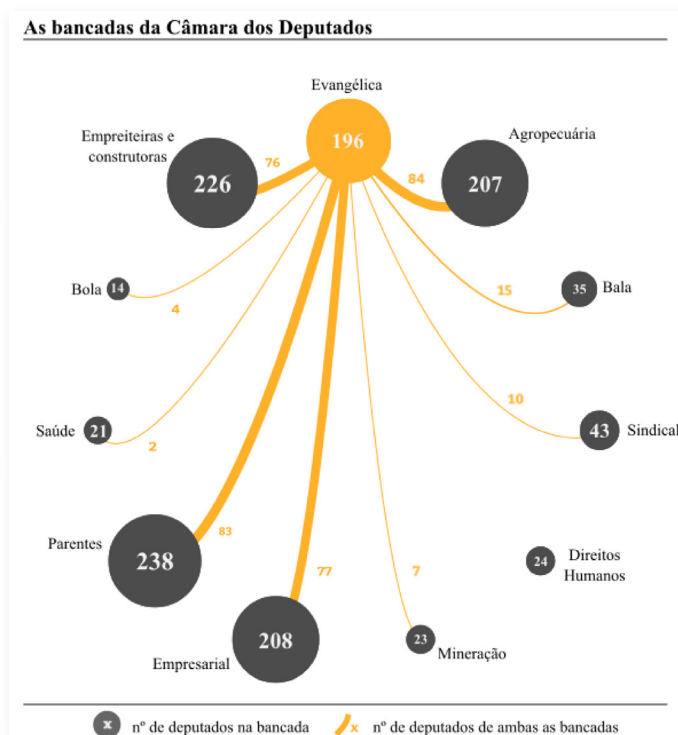
Após ser alvo de grande polêmica, as questões de gênero que compunham o PNE foram retiradas¹⁰. As diretrizes do PNE que enfatizavam superação de desigualdades educacionais, salientando as desigualdades racial, regional, de gênero e de orientação sexual foram substituídas pelo texto que apenas tratava da erradicação de todas as formas de discriminação. A argumentação agora não era mais a ‘emenda dos viados’, em referência a uma emenda da Constituição de 1988 que proibia a discriminação ‘por orientação sexual’ (Trevisann, 2007), mas sim que as questões de gênero e orientação sexual favoreciam o que fora chamado no momento como ‘ditadura gay’.

Todo o sucesso deste combate contra o respeito à diversidade no PNE em 2015 nasceu da articulação dos deputados federais em prol deste objetivo. Em termos de articulação dos deputados federais, em 2016 a Câmara dos Deputados era constituída por 11 bancadas, sendo elas: Bancada da Bola (14 deputados); Bancada da Saúde (21 deputados); Bancada da Mineração (23 deputados); Bancada dos Direitos Humanos (24 deputados); Bancada da Bala (35 deputados); Bancada Sindical (43 deputados); Bancada Evangélica (196 deputados); Bancada Agropecuária (207 deputados); Bancada Empresarial (208 deputados); Bancada das Empreiteiras e Construtoras (226 deputados); e, Bancada dos Parentes (238 deputados)¹¹. Além do grande número de deputados que compunha a Bancada Evangélica em 2016 (196 deputados), há o fato de que não há impedimento de um deputado participar simultaneamente de outras bancadas, como visto na figura abaixo¹²:

¹⁰ Comissão especial da Câmara dos Deputados, em 22 de abril de 2014. Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br>

¹¹ Fonte: As bancadas da Câmara (Étore Medeiros e Bruno Fonseca. 18 de fevereiro de 2016. apublica.org).

¹² Idem.



Basicamente, quando o interesse é comum, há ação conjunta em votação. Quando analisado a triangulação de deputados entre as bancadas, tendo por referencial a Bancada Evangélica, temos que dos deputados que fazem parte deste grupo, 76 fazem parte da Bancada das Empreiteiras e Construtoras, 84 da Bancada Agropecuária, 83 da Bancada dos Parentes, 77 da Bancada Empresarial, 15 da Bancada da Bala, 10 da Bancada Sindical, 7 da Bancada da Mineração, 4 da Bancada da Bola e 2 da Bancada da Saúde. A única bancada que os deputados da Bancada Evangélica não fazem parte é da Bancada dos Direitos Humanos¹³.

As ações que culminaram na retirada da diversidade do PNE dialogam com o Anteprojeto de Lei denominado “Escola sem Partido”. Este propõe incluir entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/1996), o referido programa. O conteúdo da alteração da LDB é o de que a educação nacional deverá atender aos seguintes princípios: “(1) neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; (2) pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; (3) liberdade de aprender e de ensinar; (4) liberdade de consciência e de crença; (5) reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; (6) educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; (7) direito dos pais a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções”¹⁴. Outro ponto deste Anteprojeto de Lei é o de que o Poder Público não deverá se intrometer na orientação sexual dos alunos, nem “permitir qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente,

¹³ Idem.

¹⁴ Idem

a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”¹⁵. Além destes ataques, o Anteprojeto de Lei estabelece que o “ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato”¹⁶.

Este Anteprojeto de Lei está relacionado com proposições efetivas de lei. Inicialmente há o Projeto de Lei nº 7.180, de 24 de Fevereiro de 2014¹⁷, de autoria do Deputado Federal Erivelton Santana, que altera o artigo 3º da LDB 9.394/96. Este deputado no ano de 2016 deixou o Partido Social Cristão (PSC), assumindo o comando do Partido Ecológico Nacional (PEN) da Bahia, que tem como ensino de base os conceitos da Social Democracia Cristã. Além destas atuações, o deputado também estava ligado a igreja Assembleia de Deus na Bahia¹⁸. A proposta de alteração deste projeto de lei refere-se a inclusão entre os “princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa.”¹⁹ A este projeto de lei foram apensados 15 outros projetos de lei.

Dentre aqueles que são ação de censura da prática docente, temos: (1) Projeto de Lei 867/2015, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF), que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o ‘Programa Escola sem Partido’; (2) Projeto de Lei 5487/2016, do deputado Professor Victório Galli (PSC/MT), instituindo a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes; (3) Projeto de Lei 8933/2017, de autoria do deputado Pastor Eurico (PHS/PE), que altera a LDB 9394/96, dispondo que o ensino sobre educação sexual só deverá ser ministrado ao discente mediante autorização dos pais ou responsáveis legais; (4) Projeto de Lei 10577/2018, de autoria do deputado Cabo Daciolo (PATRI/RJ), que propõe alterar o artigo 3º da LDB 9394/96, para proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil; (5) Projeto de Lei 10659/2018, de autoria do deputado Delegado Waldir (PSL/GO), que propõe alterar a LDB 9394/96 para vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas; e, (6) Projeto de Lei 9957/2018, de autoria do deputado Jhonatan de Jesus (PRB/RR), que propõe acrescentar artigo a LDB 9394/96 para coibir a doutrinação na escola.

O resultado das eleições de 2018 para presidente e deputados federais fortaleceu a luta contra a diversidade que constitui a LDB 9394/96, e de forma geral, na educação brasileira. Outros projetos foram protocolados e apensados no ano de 2019 ao Projeto de Lei nº 7.180/2014. O (7) Projeto de Lei 246/2019, protocolado por 22 deputados²⁰ (16 deputados filiados ao PSL), que institui o “Programa Escola sem Partido”, e o (8) Projeto de Lei 258/2019, de autoria do deputado Pastor Eurico (PATRI/PE), dispondo

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Situação 15 de maio de 2019: Aguardando Criação de Comissão Temporária pela MESA.

¹⁸ Fonte: <<http://www.politicosdosulbahia.com.br/v1/2016/02/18/bahia-deputado-erivelton-santana-deve-ra-sair-do-psc-para-assumir-o-comando-do-partido-pen/>> (acesso em 15 de maio de 2019).

¹⁹ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> (acesso em 15 de maio de 2019).

²⁰ Bia Kicis (PSL/DF), Chris Tonietto (PSL/RJ), Carla Zambelli (PSL/SP), Caroline de Toni (PSL/SC), Gurgel (PSL/RJ), Carlos Jordy (PSL/RJ), Aline Sleutjes (PSL/PR), Luiz Philippe de Orleans e Bragança (PSL/SP), Léo Motta (PSL/MG), Alê Silva (PSL/MG), Coronel Armando (PSL/SC), Alexis Fonteyne (NOVO/SP), Kim Kataguirí (DEM/SP), Paulo Eduardo Martins (PSC/PR), Sóstenes Cavalcante (DEM/RJ), Filipe Barros (PSL/PR), Julian Lemos (PSL/PB), Alan Rick (DEM/AC), Pr. Marco Feliciano (PODE/SP), Enéias Reis (PSL/MG), Joice Hasselmann (PSL/SP) e Nelson Barbudo (PSL/MT).

sobre o direito do discente aprender sem ideologia político-partidária, sobre a conduta dos docentes na transmissão dos conteúdos, acrescentando à LDB 9394/96 sobre o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores familiares sobre a educação escolar no que se refere à educação moral, sexual e religiosa, além da proibição da ideologia de gênero no conteúdo escolar.²¹ Além de outros 5 projetos de lei que estabelecem proposições sobre a liberdade de aprender e ensinar²², há ainda o Projeto de Lei 1411/2015, de autoria do deputado Rogério Marinho (PSDB/RN), que mesmo que tenha sido retirado pelo autor, teve a coragem de tipificar um “crime pedagógico” denominado de “Assédio Ideológico”, propondo uma pena a docentes, coordenadores, educadores, orientadores educacionais e psicólogos escolares que “cometessem este crime” uma detenção de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa.²³

Evidencia-se neste levantamento que o Projeto de Lei nº 7.180/2014, com seus 8 projetos apensados, é um grande ataque a educação brasileira, no que se refere a diversidade. Somando a este cenário o bloqueio do Ministério da Educação do orçamento de 63 universidades federais e 38 institutos federais de ensino, que totalizam um corte de R\$ 1,7 bilhões, além do “contingenciamento orçamentário” na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é resultado do bloqueio de dotações orçamentárias imposto pelo Ministério da Economia ao Ministério da Educação.

A partir do Ofício Circular nº 1/2019-GAB/PR/CAPES, os PPGs brasileiros foram informados que a Diretoria Executiva (DEX) da CAPES decidiu em 3/05/2019 recolher bolsas e taxas que estavam aguardavam implementação nos ‘Programa de Demanda Social (DS)’, ‘Programa de Excelência Acadêmica (PROEX)’, ‘Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC)’, ‘Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP)’ e ‘Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES)’. A previsão do corte chega a casa de 200 mil bolsas de pós-graduação²⁴.

A tragédia anunciada nas discussões do PNE e na luta pela implantação no Brasil do Programa Escola sem Partido entre os anos de 2015 e início de 2019, se coloca hoje no horizonte brasileiro como uma grande sombra de destruição do ensino brasileiro, naquilo que preconiza o Artigo 206 da Constituição de 1988, estabelecendo como princípios de educação no Brasil a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, e do respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teve por objetivo analisar os ataques realizados por grupos fundamentalistas religiosos que sustentam parte da pauta conservadora que ganhou as eleições de 2018 no Brasil, a partir dos conteúdos dos Projetos de Lei que ganham força no cenário da política nacional. Como visto acima, a retórica manipuladora da extrema direita tornou o gênero, as sexualidades e o comunismo/socialismo elementos

²¹ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> (acesso em 15 de maio de 2019).

²² PL 6005/2016, PL 10997/2018, PL 1189/2019, PL 375/2019, PL 502/2019. Há outros dois projetos que lei que estabelecem reorganização da LDB, sem proposição de inclusão/exclusão de texto.

²³ Situação 15 de maio de 2019: Retirado pelo autor.

²⁴ Fonte: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/02/quase-200-mil-podem-ficar-sem-bolsa-se-orcamento-de-2019-sofrer-corte-diz-conselho-da-capes.ghtml>> (acesso em 16/05/2019).

centrais de orientação da campanha política, capazes de destruição da família e por consequência da sociedade. Segundo o discurso de ‘defesa da família’ (branca, heterossexual, patriarcal) a extrema direita capturou estruturas organizacionais já estabelecidas pelos grupos fundamentalistas religiosos (católicos e evangélicos) que, bem antes do processo eleitoral de 2018, haviam estabelecido uma verdadeira cruzada contra a aprovação do ‘Plano Nacional de Educação’ (PNE), cujos princípios norteadores eram a educação inclusiva, com perspectivas de implementação da equidade de gênero, da luta contra a discriminação racial e sexual, bem como garantia a criação de conteúdos específicos para a valorização do conhecimento de povos originários como indígenas e quilombolas. As diretrizes contidas no PNE deveriam se concretizar nos planos estaduais e municipais. Todavia, durante os processos de votação pelas câmaras estaduais e municipais durante o ano de 2015 se organizou uma luta entre os movimentos feministas e LBGTS e os grupos religiosos fundamentalistas. O segundo grupo obteve vitória destas batalhas.

Compreendemos que para além da insegurança do futuro brasileiro em termos de diversidade na educação, a resistência acadêmico política tem se colocado enquanto uma utopia, talvez na apreensão de Galeano (1993). Em suas palavras, ela está sempre no horizonte. Caminhamos dois passos em sua direção e ela se distancia mais dois passos. Quando caminhamos mais dez passos, ela se afasta mais dez. E por mais que caminhe, nunca a alcançaremos. E assim, para que serve a utopia? A resposta é simples: serve para que nunca deixemos de caminhar.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Riolando. *A Cristandade Colonial: Um Projeto Autoritário*. Historia Do Pensamento Catolico no Brasil – I. São Paulo: Paulinas, 1987.
- BRASIL. *Projeto de Lei*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CARERAGA-PÉRES, Glória. Moral Panic and Gender Ideology in Latin America. *Religion and Gender*, v. 6, n. 2, p. 251 – 255, 2016.
- CORRÊA, Sônia. Theologies’ and contexts in a Latin American perspective. *Religion and Gender*, v. 6, n. 2, p. 256 – 263, 2016.
- DUSSEL, Henrique. *Historia de la Iglesia en América Latina*. Barcelona: Editorial Nova Terra, 1972.
- FASSIN, Éric. Gender and the Problem of Universals: Catholic Mobilizations and Sexual Democracy in France. *Religion and Gender*, v. 6, n. 2, p. 173 – 186, 2016.
- GALEANO, Eduardo. *Las Palabras Andantes*. Argentina: Catálogos S.R.L., 1993.
- GARBAGNOLI, Sara. Against the Heresy of Immanence: Vatican’s ‘Gender’ as a New Rhetorical Device Against the Denaturalization of the Sexual Order. *Religion and Gender*, v. 6, n. 2, p. 187-204, 2016.
- HAINSWORTH, Paul. *The Extreme Right in Western Europe*. New Yourk: Routledge, 2008.
- HARRISON, Sarah; BRUTER, Michael. *Mapping extreme right ideology : an empirical geography of the European extreme right*. New York: Palgrave Macmillan, 2011.
- JASCHIK, Scott Judith Butler on Being Attacked in Brazil. 2017. Disponível em: <<https://www.insidehighered.com/news/2017/11/13/judith-butler-discusses-being-burned-effigy-and-protested-brazil>>. Acesso em 01/04/2019.
- LECAROS, Véronique. El Dios del movimiento Con Mis Hijos No Te Metas en el Peru. In: MARANHÃO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; SÁEZ, Oscar Calavia. *História, Gênero e Religião: Violências e Direitos Humanos*. Florianópolis: Associação Brasileira de História das Religiões – ABHR; Fogo Digital, 2018, p. 247 – 259.

- PONTIFÍCIO CONSELHO PARA A FAMÍLIA. *Lexicon. Termos Ambíguos e Discutidos sobre Família, Vida e Questões Éticas*. Brasília: Edições CNBB, [2003] 2007.
- PECHENY, Mario; JONES, Daniel; ARISA, Lucia. Sexual Politics and Religious Actors in Argentina. *Religion and Gender*, v. 6, n. 2, p. 205 – 225, 2016.
- SCALA, Jorge. *Ideologia de Gênero: Neototalitarismo e a Morte da Família*. São Jose dos Campos: Editora Katechesis, [2012] 2010.
- Sheldon, Louis. A Estratégia: o Plano dos Homossexuais para Transformar a Sociedade. Rio de Janeiro: Editora Central Gospel, [2012] 2005.
- STANLEY, Jason. *Como Funciona o Fascismo. A Políticas do “Nós” e “Eles”*. Porto Alegre: L&PM, [2018] 2019.
- TREVISAN, Jão Silvério. *Devassos no Paraíso. A homossexualidade no Brasil, da Colônia à Atualidade*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

CAMBIAR EL PATIO PARA CAMBIAR EL MUNDO. EDUCACIÓN ESPACIAL FEMINISTA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

DAFNE SALDAÑA BLASCO

Doctoranda del Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas y Cofundadora del colectivo Equal Saree. España, dafnesb@gmail.com

ANNA ORTIZ GUITART

Profesora del Departamento de Geografía. Universitat Autònoma de Barcelona. España, anna.ortiz@uab.cat

INTRODUCCIÓN

El interés de los estudios geográficos por la diversidad y la diferencia se debe principalmente al surgimiento, en los años ochenta, de las nuevas geografías culturales (sobre todo británicas) y al llamado “giro cultural” en geografía. Sus aportaciones teóricas y metodológicas, así como su énfasis por la interdisciplinariedad y el compromiso político, han permitido acercarnos a la sociedad, al espacio y al lugar desde nuevos enfoques y múltiples miradas. El estudio de las prácticas espaciales y sociales teniendo en cuenta la diversidad de identidades según el género, el sexo, la clase social, la cultura, la etnia, la edad, las habilidades físicas y psíquicas, ha sido, sin lugar a dudas, una de las aportaciones más relevantes de esta nueva geografía cultural. Las perspectivas más novedosas en geografía (la de género, la de las sexualidades, la postcolonial...) han favorecido la “visibilización” de ciertos colectivos que permanecían “invisibilizados” en la geografía humana. Las mujeres, los inmigrantes y las inmigrantes, las personas mayores, los niños y las niñas, los jóvenes, entre otros, formarían parte de estos grupos tradicionalmente «neutralizados» por una identidad (la masculina, heterosexual, de clase media, de mediana edad y occidental) bajo la cual se han generalizado la mayoría de experiencias sociales, políticas y espaciales.

Esta comunicación tiene como objetivo presentar un ejemplo de investigación centrada en un espacio utilizado por niños y niñas donde se visibilizan cotidianamente desigualdades de género. Este espacio es el patio de las escuelas. Existen múltiples estudios que analizan cómo y por qué el patio de la escuela funciona como un espacio de reproducción de las desigualdades por motivos de género. Estas investigaciones demuestran que, dentro de los centros educativos, el patio es donde más se visibilizan estas desigualdades (Bonal, 2000; Carreras, 2011; Carreras et al., 2012). El patio se podría considerar el primer espacio público de la infancia, aquel donde las criaturas aprenden a relacionarse y a organizarse fuera del control familiar. Las normas son menos rígidas que en las aulas y el profesorado acostumbra a intervenir menos. Por eso es donde más claramente se percibe la imposición de los roles sociales y culturales (Rönnlund, 2015). El patio es un espacio educativo en el que las criaturas aprenden a posicionarse en el espacio, a reconocer qué lugar ocupan en la sociedad. Por esto es tan importante plantearnos el mensaje que queremos transmitirles desde pequeñas.

Como se recoge en diferentes trabajos (Bonal, 2000; Tomé, 2008; Carreras et al., 2012; Saldaña, 2015), en el patio se reproduce el comportamiento territorial (Weisman, 1994). Generalmente, se observa un grupo dominante, integrado mayoritariamente por niños, que ocupa la parte central del patio, realizando actividades que ocupan mucho espacio. Estas actividades se desarrollan siempre en la misma zona, que suele estar designada específicamente para ello. Cuando una zona queda asociada a

una actividad determinada se establece un control territorial que impide o dificulta que se desarrollen otros juegos así como que ese espacio sea ocupado por otros grupos sociales. Generalmente, las modalidades de juego que escogen son invasivas con las actividades de las demás personas y con los espacios adyacentes. En el contexto español esta actividad suele ser el fútbol, seguido por el baloncesto. El resto de niños y la mayoría de niñas se quedan en la periferia realizando actividades socialmente menos valoradas. Las modalidades de juego que desarrollan son en mayor medida actividades estáticas y no invasivas como el juego simbólico, hablar o estar sentadas. A lo largo del tiempo de recreo cambian más de actividad y de zona. De esta manera, las niñas ocupan el espacio pero no lo controlan.

El diseño de los centros educativos, entre ellos el patio, no ayuda a disminuir estas desigualdades sino que generalmente las refuerza. Los patios escolares están diseñados para dar protagonismo a las actividades realizadas mayoritariamente por niños. Las sitúan en una posición central y visible. En cambio, las actividades que realizan las niñas muchas veces ni tan solo se han tenido en cuenta en el proyecto de diseño, son invisibles. Esta invisibilización de las actividades desarrolladas por las mujeres es un hecho recurrente a lo largo de la historia. Los patios escolares son espacios que no se han repensado desde hace décadas y que ya no tienen sentido con los valores de la sociedad actual. En ellos las criaturas aprenden desde pequeñas que hay unas actividades más importantes que otras y unos grupos sociales que ocupan los espacios privilegiados mientras que otros quedan en los márgenes. Esta situación se traslada a los espacios públicos, durante la etapa de crecimiento y, en general, en la vida cotidiana.

METODOLOGÍAS PARTICIPATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Este trabajo de investigación-acción-participativa (IAP) recoge las aportaciones de los estudios previos mencionados, reconociendo que existen desigualdades de género en el patio y de que el diseño del espacio tiene un papel clave en su reproducción. Por lo tanto se centra más en proponer y validar mecanismos para la toma de conciencia y la generación de soluciones a través de procesos colectivos. La IAP se ha realizado utilizando un recurso metodológico que se desarrolló como resultado de la sistematización del proceso de una investigación anterior, que formó parte del Trabajo Final de Máster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía del Instituto Interuniversitario de Estudios de Mujeres y Género realizado por Dafne Saldaña y dirigido por Anna Ortiz (2015). Este trabajo fue adaptado en colaboración con el equipo de arquitectas Equal Saree, integrado en ese momento por Julia Goula, Helena Cardona, Carla Amat y Dafne Saldaña, para darle un formato de guía de uso práctico (Saldaña et al., 2018).

La guía *El pati de l'escola en igualtat* plantea un recorrido de actividades para acompañar a los centros educativos, a lo largo de un curso escolar, en el análisis colectivo del patio desde una perspectiva de género y en la posterior elaboración de propuestas de cambio. Las actividades se basan en el estudio de diferentes cualidades espaciales y cómo estas influyen en los usos que tienen lugar en el patio y en las relaciones que se establecen entre el alumnado. Las cinco cualidades de estudio son: diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad. La diversidad se define como la variedad de elementos y espacios y de sus características. Por flexibilidad se entiende su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y usos. Para estudiar la interrelación se tendrán en cuenta las distancias, los límites, las proporciones o la visibilidad. El confort tiene que ver con el bienestar de las personas y el desarrollo de las actividades en condiciones óptimas. La representatividad está relacionada con el reconocimiento

y la visibilidad real y simbólica de las mujeres y los hombres, pero también de su participación en la toma de decisiones. Un sistema de valoración cualitativo nos permite reconocer en qué medida el patio integra estas cualidades, poniendo en relación los resultados obtenidos en la etapa de análisis con las estrategias a tener en cuenta a la hora de diseñar las futuras intervenciones. A pesar de que la guía está diseñada para permitir un uso autónomo y por ello utiliza un lenguaje sencillo y didáctico, se recomienda incluir la participación de personas no pertenecientes a la comunidad, en aquellos momentos del proceso en que es oportuna una mirada crítica externa o cuando se requieren conocimientos técnicos o específicos, como se ha hecho en esta investigación.

El primer proyecto piloto bajo las directrices de la metodología presentada anteriormente y que forma parte de esta IAP está impulsado por el ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona) en colaboración con el colectivo de arquitectas Equal Saree. Este proyecto es un proceso de transformación colaborativa del patio que se inició en enero de 2018 en cinco escuelas del municipio y que se desarrolló a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso escolar.

El formato para la selección de escuelas fue un concurso con llamado abierto. Se presentaron un total de doce centros educativos y se seleccionaron cinco. Los criterios de selección preestablecidos tenían en cuenta el tipo de implicación de la comunidad educativa, especialmente del alumnado, el trabajo previo sobre igualdad de género en la escuela y las motivaciones para participar en el proyecto. Como criterios secundarios se daba preferencia a las escuelas que abrieran el patio fuera del horario lectivo y a las calificadas como de alta complejidad. El jurado estuvo compuesto por una inspectora de Enseñanza de la Generalitat, la Coordinadora de Educación, Infancia, Juventud y Salud del municipio, el Jefe de servicio de Educación, Infancia, Juventud y Salud del municipio, una técnica de Educación, Infancia, Juventud y Salud, la Coordinadora de Coeducación y Políticas de Igualdad LGBTI del municipio, una arquitecta técnica del Servicio de mantenimiento y una arquitecta de nuestro equipo de técnicas e investigadoras.

Fueron seleccionadas las escuelas Fray Luis de León, Jaume Salvatella, Lluís Millet, Miguel de Unamuno y Mercè Rodoreda. Los cinco centros se ubican en barrios diferentes del municipio, tienen patios de diversos tamaños y características y la forma en que participa el alumnado también varía. Cada escuela ha decidido el número de personas participantes en el proyecto según sus intereses y disponibilidades. Fray Luis de León y Miguel de Unamuno son centros educativos de dos líneas (aproximadamente 450 alumnos/as), con grandes patios de cemento. En la escuela Fray Luis de León participan todos los cursos en el proyecto, organizados a través de una asamblea de representantes de aula. En cambio, en la Miguel de Unamuno, solamente participan los cursos de 1º a 3º de primaria, ya que tienen patios independientes según grupos de edad y solamente quieren trabajar la zona que utilizan dichos cursos. Mercè Rodoreda también es un centro de dos líneas pero que se compone de dos edificios en altura entre medianeras y un patio en el interior de manzana. Este patio cuenta con algunas zonas de tierra y césped artificial, además de la pista. Participan los cursos de P5 a 6º de primaria. Lluís Millet es una escuela de una sola línea y tiene el patio más pequeño de entre las escuelas participantes. La mitad del patio se encuentra cubierto por un gran porche de acceso al edificio y la parte descubierta es mayoritariamente de tierra. Participan en el proyecto todos los cursos, desde infantil a 6º de primaria. Por último, Jaume Salvatella es una escuela de dos líneas ubicada en un edificio aislado con un gran patio que combina pistas con zonas de tierra. Participa el alumnado de 4º de primaria. Las diferencias entre las escuelas participantes en el proyecto nos permitirán

probar y validar si la metodología funciona y es adaptable a realidades diversas, a la vez que nos permitirán analizar y comparar los resultados obtenidos y las soluciones generadas en los diferentes casos.

El trabajo con las escuelas se desarrolla en tres fases: Análisis participativo del patio (enero y febrero 2018), definición de estrategias de actuación (marzo 2018) y diseño colaborativo (abril y mayo 2018). Durante el mes de junio el equipo de arquitectas trabajamos conjuntamente con el ayuntamiento para definir técnicamente la propuesta de diseño para cada patio. En julio de 2018 hacemos la devolución a las escuelas y se validan los diferentes proyectos. Desde ese momento empieza el desarrollo técnico de los proyectos de arquitectura para posibilitar su implementación.

La forma en que se ha aplicado la metodología de análisis e intervención en este proyecto es un híbrido que combina la realización de actividades de manera autónoma por parte de los centros educativos, con unas capacitaciones metodológicas previas, y otras actividades en las que hemos participado como formadoras o dinamizadoras. Para ello se han formado unas comisiones de seguimiento, de cinco o seis personas cada una, integradas por miembros de los equipos directivos, profesorado, familias y, en algunos casos, personal no docente (conserje y jefa del servicio de comedor) que reciben las capacitaciones y coordinan el desarrollo del proyecto en cada centro educativo. Estas comisiones se encargan de trasladar los resultados de las actividades a nuestro equipo técnico y de comunicar los retornos al resto de participantes a través de encuentros con ambas partes. A lo largo del proceso hemos realizado visitas frecuentes a las escuelas y establecido una relación de confianza con las personas integrantes de las comisiones de seguimiento de las diferentes escuelas.

HACIA UNOS PATIOS MÁS COEDUCATIVOS

El proceso del alumnado consistió en un primer análisis del patio a partir de la observación de sus características, una segunda reflexión y debate sobre las percepciones y vivencias individuales, y una puesta en común y priorización de las principales problemáticas a resolver durante la fase de propuestas y diseño. Paralelamente, el equipo docente coordinado por la comisión de seguimiento realizaron su propio proceso de análisis y de reflexión (Figura 1). El profesorado y, en algunas escuelas, también las familias realizaron observaciones del patio. Las observaciones pusieron el foco en el uso del espacio por géneros y la segregación según el tipo de juegos. Los profesores y profesoras contestaron a un cuestionario sobre temas relacionados con su percepción sobre las desigualdades de género en la escuela. El objetivo principal era que reflexionaran sobre su práctica educativa y que detectaran las posibles creencias o prácticas sexistas que tenían normalizadas o interiorizadas. Después de este primer análisis individual, realizamos una entrevista grupal con el claustro de cada centro sobre el uso del patio y las desigualdades de género.

El análisis de los patios mediante la valoración de los parámetros de estudio (diversidad, flexibilidad, confort, interrelación y representatividad) nos ha ayudado a identificar aquellas características físicas o simbólicas de los espacios que generan desigualdades y que, por tanto, queremos transformar. Aunque las escuelas participantes en el proceso tienen patios con dimensiones y características muy diversas y que el número y edad del alumnado participante también ha variado, detectamos unas problemáticas comunes:

» **Ocupación de la mayor parte del patio por las pistas deportivas y los juegos con pelota, especialmente el fútbol.** El análisis del patio ha permitido al alumnado reconocer que existen situaciones injustas. A pesar de algunas oposiciones iniciales, se consensúa que lo

más justo sería equilibrar la proporción de espacio que ocupan las diferentes actividades, bien compartiendo el espacio de pista o bien cambiando la actividad principal en el tiempo.

» **Inexistencia de espacios de tranquilidad e intimidad.** Este tipo de espacios casi no existen en los patios y las criaturas que desean realizar actividades de baja intensidad motriz o, simplemente, sentarse y hablar, no encuentran un lugar apropiado.

» **Falta de color y texturas.** En general el alumnado considera que los patios son muy grises y homogéneos. Es importante que el patio sea un espacio acogedor y que genere sentimiento de pertenencia con elementos que le den una identidad propia.

» **Falta de vegetación y espacios de sombra.** En la mayoría de patios la presencia de elementos naturales es escasa o inexistente y faltan espacios protegidos del sol, especialmente durante los meses más calurosos.

» **Insuficiencia de elementos y estímulos de juego.** El alumnado desarrolla una variedad muy limitada de juegos durante el recreo que podría ser consecuencia de espacios y elementos poco estimulantes.

» **Necesidad de consensuar normas de convivencia.** Se quiere reducir la segregación por edades y por géneros en el juego y en la ocupación de los espacios y evitar que las actividades más expansivas invadan el espacio de las demás.

Figura 1. Actividades de análisis con el alumnado



A partir de los resultados de las actividades de análisis generamos conjuntamente con las Comisiones de Seguimiento los criterios para las intervenciones, que pueden agruparse en las siguientes propuestas:

» **Redistribución de los usos del patio.** En todas las escuelas se decidió reducir el espacio destinado a la pista. Con esto se pretende potenciar la diversidad de actividades, un juego más compartido entre niños y niñas y evitar el dominio de las zonas centrales del patio por una única actividad.

» **Zonas de calma:** Todas las escuelas han decidido destinar una parte del patio a zonas de tranquilidad e intimidad. Para mejorar el confort, estas áreas incorporarán vegetación o elementos de sombra. Es importante tener en cuenta la interrelación entre las diferentes zonas del patio. Las áreas de calma deberán estar adecuadamente protegidas o separadas de las áreas de juego intenso para evitar posibles invasiones.

» **Espacios de juego diversos.** Se introducirán elementos que potencien otros tipos de juegos motrices, para desarrollar habilidades como el equilibrio o la coordinación. De esta manera se da protagonismo las actividades hasta ahora consideradas “femeninas” como bailar, patinar, hacer equilibrios o los juegos tradicionales, dotando de una representatividad igualitaria a las diversas preferencias de juego. Ya sean estructuras permanentes o temporales, se buscará un diseño neutro y multifuncional para fomentar un juego más creativo y variado.

» **Aprovechamiento de superficies verticales.** La mayoría de escuelas se han propuesto aprovechar la dimensión vertical, utilizando muros, rejas y desniveles para incluir juegos, gradas, murales, zonas con pizarra o vegetación. Esta decisión, además de potenciar un uso más eficiente del espacio y de sumar diversidad a las opciones de juego, tiene que ver con el embellecimiento del patio y tiene el objetivo de ofrecer un mayor confort psicológico al alumnado.

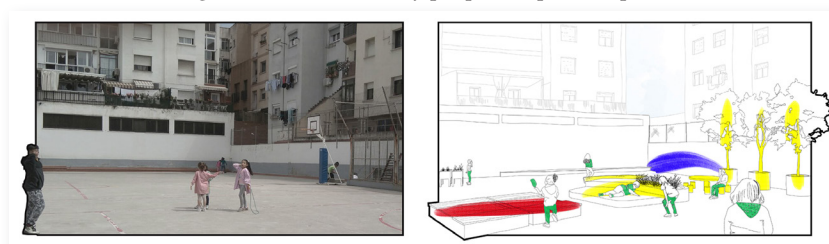
Estos criterios se materializaron en propuestas concretas para cada escuela a través de actividades de diseño colaborativo con el alumnado, en las que trabajamos el diseño, la ubicación y los materiales de los distintos elementos (Figura 2).

Figura 2. Actividades de diseño colaborativo con el alumnado



Las propuestas finales distribuyen el espacio del patio de manera menos jerárquica entre las diferentes actividades, aumentan las opciones de juego y ofrecen otras cualidades espaciales (Figura 3). A través de este proceso de reflexión conjunta buscamos cambiar una distribución muy desigual, con un 70% del espacio dedicado solamente a deportes competitivos y muy pocas alternativas de juego, a una distribución más inclusiva, con un balance en la proporción de espacio destinada a las diferentes actividades. Se reduce el espacio de pista deportiva (45% del total) en beneficio de juegos motrices diversos y espacios de calma, reunión y juego creativo (35% y 20%, respectivamente).

Figura 3. Estado actual y propuesta para un patio



Más allá de las propuestas resultantes, participar en este proceso ha aportado a las escuelas recursos par incorporar dinámicas participativas en las actividades cotidianas, ha puesto en valor el trabajo en equipo y la toma de decisiones por consenso y ha aumentado la conciencia sobre la importancia de la configuración de los espacios. Retomando las palabras de Weisman (1994), hemos de reconocer que el espacio social y el espacio físico están relacionados y que se construyen mutuamente. Si deseamos una sociedad más justa e igualitaria es necesario garantizar desde la escuela la presencia de las niñas en los espacios de visibilidad, ya sean estos físicos o simbólicos. La escuela no es el único ámbito donde se transmiten los valores sociales pero, contando la cantidad de horas que las criaturas pasan en este lugar, no podemos obviar su gran potencial como activador de cambios. La educación espacial, que es una parte esencial de los

procesos de transformación colectiva de los espacios, es una herramienta imprescindible para tomar consciencia de cómo se articulan las desigualdades de género y poder emprender las acciones necesarias para erradicarlas.

REFERENCIAS

- Bonal, X. (2000). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carreras, A. (2011). *La construcció dels gèneres des del bressol: recerca sobre la construcció de les identitats de gènere a la primera infància*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Carreras, A.; Subirats Martòri, M. y Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones. En J. García y M.B. Gómez (Eds.) *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 35-56.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a "children's place". *Childhood*, 22(1), 85-100. DOI: <https://www.doi.org/10.1177/0907568213512693>
- Saldaña Blasco, D. (2015). *El Pati de l'Escola en Igualtat: Diagnòstic i intervenció de gènere a l'espai d'esbarjo* (Trabajo Fin de Máster). Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere, Barcelona. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de <https://archive.org/details/elpatidelescolaengualtat>.
- Saldaña Blasco, D.; Goula Mejón, J.; Cardona Tamayo, H. y Amat Garcia, C. (2018). *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Equal Saree, Barcelona. Recuperado el 27 de marzo de 2019 de https://ia800607.us.archive.org/25/items/ElPatiDeLescolaEnIgualtatEqualSaree/ElPatiDeLescolaEnIgualtat201707_EqualSaree.pdf
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. "Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres"*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Weisman, L. (1994). *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment*. Illinois: University of Illinois Press.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE AS TRAVESTILIDADES E TRANSEXUALIDADES: UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS SOBRE AS TEMÁTICAS ENTRE 1992 A 2018

ADELAINE ELLIS CARBONAR DOS SANTOS
UEPG. Brasil, addiecarbonar@gmail.com

BRUNA IARA LORIAN CHAGAS
UEPG. Brasil, brunaiarachagas@gmail.com

MARCIO JOSE ORNAT
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Grupo de Estudos Territoriais GETE. Ponta Grossa PR, BR. Brasil, geogenero@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo evidenciar a produção científica brasileira a partir das publicações de teses e dissertações sobre travestilidades e transexualidades. Para tanto, foi realizado um levantamento no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no *Catálogo de Teses e Dissertações*¹, obtendo um total de 573 trabalhos defendidos e publicados sobre a temática até 01 de abril de 2019. O recorte do campo se dá no referido período uma vez que a primeira pesquisa sobre a temática data o ano de 1992.

Assim como as identidades travestis e identidades transexuais são (re)elaboradas em um processo contínuo e contraditório (Hall, 2005 [1992]; Castells, 1999 [1997]; Dubar, 1997)², aquilo que foi - e que está - sendo desenvolvido pela produção científica, nacional e internacional, sobre travestilidades e transexualidades também estão. Em outras palavras, muitos dos conhecimentos - e 'verdades' - produzidos cientificamente destas identidades estão sendo ressignificados.

Por muito tempo o discurso médico, a partir da Classificação Internacional de Doenças (CID), considerou as travestilidades e transexualidades como doenças, passíveis de diagnóstico e tratamento, diferenciando a travesti da pessoa transexual a partir da aversão ao órgão genital e, conseqüentemente, ao desejo da cirurgia de transgenitalização. Entretanto, como evidenciado nas entrevistas realizadas com travestis e pessoas transexuais que vivenciam os espaços educacionais de ensino superior - com vistas à elaboração da tese de doutorado a qual este manuscrito dará origem - há pessoas que se identificam enquanto transexuais e que não desejam realizar tais procedimentos cirúrgicos ou outras transformações corporais, não possuindo ojeriza em relação à sua genitália, bem como outras partes do corpo que são marcadores de feminilidades ou masculinidades distoantes do gênero atribuído, ou seja, nem todas as pessoas transexuais querem (ou podem) realizar a cirurgia de transgenitalização e nem por isto suas identidades devem ser invisibilizadas.

Indo além, existe uma fluidez entre estas identidades por algumas pessoas, ora se identificando como travesti, ora como transexual, ora como transgênero. Estas constatações evidenciam a necessidade de ressignificar algumas 'verdades' absolutas atribuídas à estas identidades pela ciência ao longo da história.

¹ CAPES. *Catálogo de teses e dissertações*. Disponível em <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> (acesso em 1 abr. 2019).

² Hall, S. (2005 [1992]). *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora; Castells, M. (1999 [1997]). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra; Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto editora. (Tradução: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas).

Segundo Silva (2013), na elaboração das identidades travestis, há práticas plurais que vão além do binarismo sexual, ultrapassando as normas estabelecidas pelas mesmas na (re)elaboração da sua identidade. Assim, para a autora, a visibilidade do termo travesti tem fortalecido as identidades travestis dentro do próprio movimento social. Para Silva (2013), longe da ideia reducionista do conceito de *transvestites*, o termo travesti contempla de forma completa a expressão integral da feminilidade para travestis brasileiras, sendo mais do que somente vestimenta, maquiagem e adereços; as transformações no corpo e os comportamentos sociais também são integrantes dessa expressão. Um importante elemento na constituição das identidades travestis, segundo Peres (2008), é essa expressão da corporalidade, pois é a partir de transformações corporais que a identificação com a feminilidade é conquistada.

Para Louro (2001), o desafio dos pesquisadores culturais não é somente afirmar as múltiplas possibilidades de existências, mas colocar em pauta que as fronteiras das identidades de gêneros e sexuais estão sendo atravessadas a todo momento e, sobretudo, que a existências de alguns sujeitos seja a própria fronteira. Assim, a autora argumenta que é preciso compreender o movimento *queer* a partir de uma perspectiva pós-estruturalista de desconstrução das dicotomias. Nas palavras de Louro (2001, p. 549), “(...) é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” que, não obstante, são produzidas pela ciência, como evidenciado por Amaral et al. (2014).

Em um levantamento realizado por Amaral et al. (2014), algumas produções acadêmicas brasileiras que produzem conhecimento sobre as identidades travestis e identidades transexuais (travestilidades e transexualidades) compreendem estas identidades enquanto limitadas, evidenciando uma fragilidade de muitos trabalhos científicos relacionados à diferenciação entre identidades travestis e transexuais (em especial, o discurso biomédico), ao passo que tais trabalhos compreendem estas identidades enquanto ‘fixas e fundantes’. Para as autoras “(...) as próprias travestis e transexuais fazem esta denúncia ao borrarem as fronteiras entre estes dois termos, pois estes circundam a multiplicidade de performances de gêneros e sexualidades que nestes casos extrapolam sólidas categorias” (p. 307).

Um ponto importante na análise crítica realizada pelas autoras diz respeito a produção acadêmica sobre as travestis estar relacionada à ‘prostituição, vigilância e estigmatização diante do HIV/AIDs’, mas também que estão sendo realizados esforços para fomentar as discussões de despatologização, bem como questionando aspectos ligados a saúde, educação e trabalho para esta população. Ainda, a produção acadêmica evidencia a importância de desenvolvimento de pesquisas ligadas às travestis e aspectos ‘geracionais, acesso e permanência à educação e no trabalho, saúde, segurança e assistência social’, com vistas a criação de políticas específicas para este grupo.

Como argumentado por Louro (2001) sobre a necessidade de afirmar as múltiplas possibilidades de existências e as fronteiras do gênero e sexualidades que são atravessadas a todo instante, infelizmente ainda muitas produções científicas brasileiras estão aquém de uma perspectiva plural. Pelo contrário, estão embasadas na patologização das travestilidades e transexualidades³ ou ainda vinculadas à prostituição, HIV e drogas.

³ Vale ressaltar que a Organização Mundial de Saúde (OMS), em uma conquista histórica, após 28 anos, em 18 de junho de 2018, deixou de considerar a transexualidade como um transtorno mental, segundo a nova edição da *Classificação Internacional de Doenças* (CID). Todavia, a transexualidade ainda se manterá na CID como incongruência de gênero, dentro da categoria de condições relativas a saúde sexual, para que pessoas que desejam acompanhamento médico para hormonioterapia e eventuais cirurgias tenham acesso, uma vez que em alguns países o sistema público ou particular de saúde requerem que o ‘diagnóstico’ esteja listado. (El País. *OMS retira a transexualidade da lista de doenças mentais*. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/18/internacional/1529346704_000097.html> (acesso em 21 mar. 2018).

Assim, analisar como estas identidades estão sendo (re)elaboradas por pesquisadores científicos brasileiros torna-se imprescindível, pois como afirma Peres (2012), é necessário pensar as transexualidades e as travestilidades em uma perspectiva crítica que coloquem em foco suas variadas formas de existências, bem como confrontando as normas impostas em relação à heteronormatividade, para então ressignificar os conhecimentos produzidos a partir da patologização destas identidades ao longo da história.

TRAVESTILIDADES E TRANSEXUALIDADES: A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA ENTRE 1992 A 2018.

De um total de 1.146.290 publicações disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, até 1º de abril de 2019, foi realizada uma busca com as palavras 'Transexual', 'Transexualidade', 'Travesti', 'Travestilidade', 'Transexualismo', 'Travestismo', 'Transgênero', 'Transfobia', 'Transmasculinidade', 'Transfeminilidade', 'Transhomem', 'Transmulher', 'Cisheteronormatividade', 'Cisnormatividade' e seus plurais em títulos e palavras-chave de tais pesquisas.

A busca de tais palavras resultou em 573 pesquisas que dissertam sobre travestilidades e transexualidades, correspondendo a 0.05% do total de publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ou seja, menos de 0.1% do total da produção científica nacional, sendo 452 (78.88%) dissertações de mestrado e 121 (21.12%) teses de doutorado.

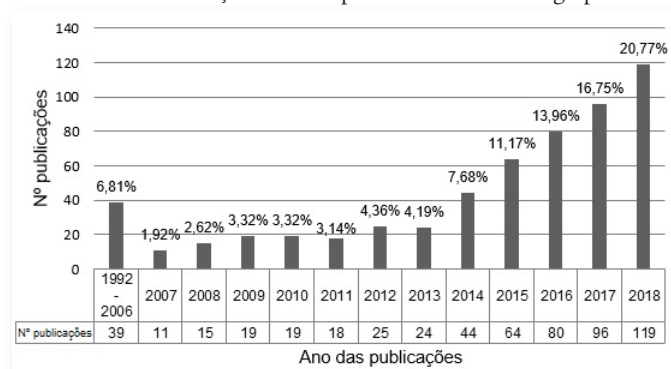
Este valor extremamente baixo indica conforme as reflexões de Silva et al. (2009) que existem silêncios relacionados a alguns grupos sociais na produção científica brasileira. Para os autores, "ausência significa inexistência". Então os pesquisadores que se dedicam a romper com esta ausência promovem visibilidade a relações humanas que passam a existir, além do mais, jogam luz sobre as questões estruturais que criam normas e condicionam o fazer científico e as relações humanas e estas com o mundo (Silva et al., 2009).

Não temos a pretensão de realizar uma análise argumentativa de cada uma das pesquisas, mas evidenciar quantitativamente as pesquisas em relação às temáticas trabalhadas, de acordo com sua grande área de conhecimento mediante tabela disponível no site da CAPES.

O levantamento bibliográfico realizado por Amaral et al. (2014) a partir de teses, dissertações, monografias, artigos científicos e resenhas publicadas entre 2001 e 2010, com uma busca das palavras 'travesti', 'travestilidade' e 'travestismo' e seus plurais, evidenciou que a partir do ano de 2008 a produção acadêmica desenvolvida especificamente sobre travestis teve um aumento considerável, concentrando no ano de 2009 um total de 27% destas produções naquele período, o que corresponde a 25 pesquisas.

Em nosso universo de pesquisas publicadas no referido Catálogo, esse aumento foi ainda mais considerável, contabilizando 15 pesquisas publicadas no ano de 2008, o que corresponde a 2.62% de pesquisas sobre travestis e transexuais, tendo um aumento significativo em 2018 - 10 anos após - com 119 (20.77%) publicações, sendo o ano com maior concentração de pesquisas sobre a temática desde 1992. O gráfico a seguir demonstra as pesquisas publicadas por ano.

Gráfico 1. Dissertações e Teses publicadas no Catálogo por ano

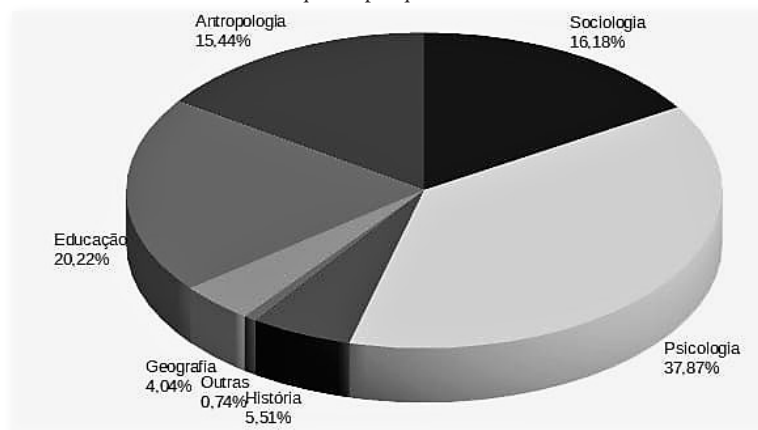


Fonte: Pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Organização: SANTOS, 2019

Em relação aos Programas de Pós-Graduação que as pesquisas estão vinculadas, categorizamos os trabalhos em grandes áreas de conhecimento científico mediante Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES⁴, a saber: (1) Ciências Exatas e da Terra, (2) Ciências Biológicas, (3) Engenharias, (4) Ciências da Saúde, (5) Ciências Agrárias, (6) Ciências Sociais Aplicadas, (7) Ciências Humanas, (8) Linguística, Letras e Artes e, (9) Multidisciplinar⁵.

As Ciências Humanas é a grande área do conhecimento científico que mais desenvolve pesquisas acerca das travestilidades e transexualidades. Isto demonstra que quase a metade (47.47%) da produção científica brasileira sobre as temáticas vem sendo desenvolvidas por pessoas pesquisadoras vinculados principalmente à Programas de Pós-Graduação como Psicologia, Educação e Antropologia. O gráfico 2 evidencia as áreas de conhecimento em que as pesquisas estão vinculadas aos Programas de Pós-Graduação nas Ciências Humanas.

Gráfico 2. Áreas de conhecimento em que as pesquisas estão vinculadas nas Ciências Humanas



Fonte: Pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Organização: SANTOS, 2019

⁴ Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação da CAPES. Disponível em <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>> (acesso em 5 mai. 2019).

⁵ 'Ciências Humanas' (47.47%); 'Ciências Sociais Aplicadas' (24.96%); 'Ciências da Saúde' (15.71%); 'Multidisciplinar' (5.93%); 'Linguística, Letras e Artes' (5.93%). As grandes áreas do conhecimento 'Ciências Exatas e da Terra', 'Ciências Biológicas', 'Engenharias' e, 'Ciências Agrárias' não possuem publicações sobre a temática.

A maioria das pesquisas desenvolvidas nas Ciências Humanas sobre travestis e transexuais parte de Programas de Pós-Graduação em Psicologia (37.87%), seguindo por Programas de Pós-Graduação em Educação com 20.22%, em Sociologia com 16.18% e em Antropologia com 15.44%. Os Programas de Pós-Graduação em História somam 5.51% do total de publicações nas Ciências Humanas, seguido pelos Programas de Pós-Graduação em Geografia, os quais somam 4.04% do total⁶.

A primeira publicação científica brasileira sobre a temática data o ano de 1992 e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, com a dissertação intitulada 'Lapa de travestis: a construção da identidade "feminina"', de Helio Raymundo Santos Silva. Posteriormente, esta dissertação, daria origem em 1993 ao livro 'Travesti, a Invenção do Feminino', ampliando o acesso às discussões sobre travestilidades (embora o autor ainda usasse o termo 'o' travesti e travestitismo) e as discriminações sofridas por esta população.

Abrimos um parêntesis neste ponto, não somente pelas Ciências Sociais Aplicadas também contribuir para o desenvolvimento científico em relação às transexualidades e travestilidades, correspondendo a 24.96% do total de publicações, mas também porque é das Ciências Sociais Aplicadas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Direito, que a primeira tese brasileira relacionada a travestis e transexuais é defendida por Tereza Rodrigues Vieira, intitulada 'Pelo reconhecimento da legalidade do direito a adequação do sexo do transexual', no ano de 1995.

Em sua pesquisa, a autora objetiva trazer esclarecimentos e sugestões acerca dos assuntos que envolvem as transexualidades e o direito. Todavia, a autora utiliza termos como '*transexualismo*', 'estado patológico do transexual' e 'transexual verdadeiro', afirmando que a transexualidade é considerada uma anomalia da identidade, onde a ojeriza ao órgão genital cria um desejo pela cirurgia. Ainda, a autora reconhece o esforço da psicanálise em 'reverter o *transexualismo* a partir da anulação dos distúrbios psíquicos', entretanto, sem sucesso, sendo a cirurgia, a melhor alternativa.

Em relação à Ciência Geográfica (área de conhecimento 'Geografia' - 4.04%; Ciências Humanas - 47.47%), a primeira pesquisa publicada relacionada à temática das travestilidades e transexualidades diz respeito à dissertação de mestrado de Marcio Jose Ornat (2008), intitulada 'Território da prostituição e instituição do ser travesti em Ponta Grossa - PR'.

Em sua pesquisa, Ornat (2008) evidencia a correlação entre o território da prostituição travesti e a instituição do sujeito travesti, sendo suas memórias compostas pelas espacialidades. A partir de entrevistas realizadas com pessoas que se auto identificavam enquanto travestis, o autor evidenciou as espacialidades relacionadas aos discursos proferidos pelos sujeitos: a casa, o espaço urbano e o território, sendo os dois primeiros espaços compartilhados e de elaboração da identidade travesti, originando territórios delimitando o 'nós' e o 'outro' grupo.

Ornat (2008) afirma que o território da prostituição travesti não é fixo, pois, os sujeitos ora estão no centro, ora na margem, em uma relação de poder que subverte as normas vigentes. Para o autor, o território da prostituição travesti é tanto um território de comercialização quanto da (re)elaboração da própria identidade travesti a partir da relação com o grupo.

⁶ A categoria 'Outras', corresponde a outras áreas de conhecimento científico sem representatividade para o referido estudo, a saber: Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Programas de Pós-Graduação em Relações Internacionais, cada um contabilizando uma publicação.

Em 2011, o autor dá continuidade em sua pesquisa com a população travesti a partir de sua tese de doutorado, intitulada ‘Território Descontínuo e Multiterritorialidade na Prostituição Travesti através do Sul do Brasil’, sendo a segunda pesquisa de doutorado relacionada à temática de travestilidade e transexualidade, e a primeira tese a ser defendida sobre o tema na Geografia, isto é, desde o desenvolvimento da sua dissertação até a conclusão de sua tese, foi o único pesquisador brasileiro a discutir a temática na ciência geográfica em 5 anos - 2006 a 2011.

Ornat (2011) evidencia como as práticas territoriais da prostituição travesti interconectam territórios. Segundo o autor, as vivências de travestis constituem-se a partir de múltiplas espacialidades, estabelecidas através de ‘redes de pessoalidade’, originando códigos e regulações. Assim, são estabelecidas conexões mediante o deslocamento dos sujeitos, instituindo espacialidades segundo o controle de territórios, a qual o autor denomina de território descontínuo paradoxal da prostituição travesti.

Para Ornat (2011), o território descontínuo paradoxal da prostituição travesti é reflexo e condição das relações de poder. Desta forma, a vivência travesti se configura a partir das próprias relações de poder, as quais também resistem e subvertem.

Assim, as pesquisas de Ornat (2008; 2011) se configuram como pioneiras no que concerne às discussões de travestilidades e transexualidades no campo científico geográfico brasileiro. Após suas publicações, outras 9 pesquisas foram defendidas, sendo 8 dissertações (Rodriguez, 2012; Carneiro, 2014; Barbosa, 2015; Cabral, 2015; Nascimento, 2015; Nascimento, 2016; Palmeira, 2016; Barnart, 2018)⁷ e 1 tese (Pimentel, 2016)⁸. Evidenciamos então, que nos anos de 2009, 2010, 2013 e 2017 não foram defendidas pesquisas científicas relacionadas às travestilidades e transexualidades, embora estas poderiam estar em fase de desenvolvimento em Programas de Pós-Graduação.

As pesquisas científicas desenvolvidas pela ciência geográfica referentes às travestilidades e transexualidades possuem como foco central os conceitos geográficos espaço, território e territorialidade. Embora estas pesquisas abordem sobre estes conceitos em relação a múltiplos espaços como espaço de saúde, espaços religiosos, espaço escolar (vale ressaltar que os sujeitos entrevistados por Barbosa (2015) tenham se evadido da escola antes de concluir a educação básica), é o território da prostituição que se destaca nas pesquisas como cerne das vivências de travestis e pessoas transexuais, corroborando com a análise crítica de Amaral et al. (2014).

⁷ RODRIGUEZ, Martin Ignacio Torres. *Vivencias de sujetos en procesos transexualizadores y sus relaciones con el espacio urbano de Santiago de Chile*. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNESP, Presidente Prudente – SP; CARNEIRO, Marcia Tobias. *Vivências espaciais da saúde no grupo de travestis e transexuais na cidade de Ponta Grossa – Paraná*. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Programa de Pós Graduação em Geografia, UEPG, Ponta Grossa – PR; BARBOSA, Ana Carolina Santos. *A construção de corpos travestis: trajetórias que falam de binarismos e subversões no espaço escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós Graduação em Geografia, PUC-RJ, Rio de Janeiro, RJ.; CABRAL, Vinícius. *Espaço e morte nas representações sociais das travestis e transexuais femininas*. 2015. Dissertação. (Mestrado em Gestão do Território) – Programa de Pós Graduação em Geografia, UEPG, Ponta Grossa – PR.; NASCIMENTO, Geise Teixeira do. *Território e territorialidade travesti/transexual em Três Lagoas (MS)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFMS, Três Lagoas – MS.; NASCIMENTO, Taiane Flôres do. *Os terreiros de cultos afro-brasileiros e de origem africana como espaços possíveis às vivências travestis e transexuais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFSM, Santa Maria – RS.; PALMEIRA, Marlucy Sousa Albuquerque. *As territorialidades da prostituição às margens da Rodovia BR- 153 em Araguaína-TO*. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFT, Porto Nacional – TO.; BARNART, Fabiano. *As travestilidades na ditadura: a interdição e a resistência de travestis em Porto Alegre, na década de 1970*. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRGS, Porto Alegre – RS.

⁸ PIMENTEL, Ivan Ignácio. *Processo de construção dos atores, padrões de sexualidades homossexuais e os Tlovers na cidade do Rio de Janeiro, no início do século XXI*. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, UERJ, Rio de Janeiro – RJ.

Isto denuncia, mesmo que timidamente, a relação entre travestilidades e transexualidades e a marginalização social desta população. Mesmo que 90% desta população utilize a prostituição como modo de sobrevivência (ANTRA, 2018), é importante ressaltar a necessidade da desmistificação da associação simplista destas pessoas à prostituição, como se fosse a única possibilidade de vivência desses corpos. Assim, os dados aqui apresentados são reflexos da existência de uma construção de significados de que é reservada somente esta possibilidade de vivência à estas pessoas por parte da sociedade e, não obstante, é reforçado pelas próprias travestis, mulheres e homens trans.

Paralelamente os dados também demonstram que existem pesquisadores interessados em promover a visibilidade das vivências de travestis e transexuais, problematizando e trazendo para o debate reflexões construídas por e com eles/as acerca de outros espaços que estão sendo ocupados, demonstrando que estas pessoas estão resistindo às ações regulatórias e subvertendo a heteronormatividade.

Conforme aponta Silva et al. (2009), a Geografia como uma ciência da sociedade deve contar com a heterogeneidade das relações humanas e a partir de pesquisas científicas promover visibilidade a estas populações, “(...) utilizando a perspectiva de gênero como potencialidade de construção da inteligibilidade da realidade socioespacial” (Silva et al. 2009, p. 41).

Portanto, ao passo em que o número de pesquisas cresce, conforme evidenciado pelo Gráfico 1, novas reflexões e abordagens se desvelam abrindo o campo Geográfico - e das Ciências Humanas - para reflexões que superem velhas perspectivas e falsas certezas sobre as vivências de travestis e transexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido ao longo do texto, o número baixo da produção sobre travestilidades e transexualidades evidenciados pelo percentual de 0.05% em um universo de Teses e Dissertações que ultrapassam um milhão é carregado de significados. O primeiro deles é a minúscula existência de discussões sobre as vivências de pessoas pertencentes a uma minoria social observada a partir de um valor irrisório indicando uma marginalização destas pessoas e destes estudos, mantendo a lógica binária produzida pela ciência a que se referem Louro (2001) e Amaral et al. (2014).

Outra constatação é que das grandes áreas do conhecimento, as Ciências Humanas é a área que mais produz trabalhos relacionados às travestilidades e transexualidades demonstrados a partir da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; todavia a Geografia possui a menor produção sobre a temática, com 4.04% do total de publicações, uma vez que a categoria ‘Outras’, corresponde a outras áreas de conhecimento científico sem representatividade para o referido estudo, a saber: Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Programas de Pós-Graduação em Relações Internacionais, cada um contabilizando uma publicação.

Conforme argumentado por Louro (2011) e Amaral et al. (2014) tais produções ficam presas a estigmas relacionadas as vivências e relações destas pessoas, principalmente aprisionando as suas dinâmicas de vida em torno da prostituição e na patologização das travestilidades e transexualidades. Todavia, vale ressaltar o fato de que nesse universo de pesquisas publicadas no referido Catálogo, houve um aumento expressivo das publicações por ano, conforme indicado no texto. Se uma comparação for realizada, tomando como ponto de partida o ano de 2008 quando 15 pesquisas foram publicadas caracterizando um percentual de 2.62%, com o ano de 2018 onde 119 pesquisas foram publicadas caracterizando um percentual de 20.77%, se conclui que em uma década, o número de pesquisas cresceu 8 (oito) vezes.

Mesmo com um crescimento expressivo, não nos permitimos especular ou projetar um contínuo crescimento destas pesquisas uma vez que este é um campo queer de reflexões. Além do mais, as pessoas pesquisadoras se relacionam conjunturalmente com estruturas, mecanismos, e dinâmicas sociais que nem sempre podem propiciar abertura, ou menor resistência a tais questões. Por fim, consideramos a construção de conhecimento relacionado a travestilidades e transexualidades como um processo paulatino, e que por muitas vezes engaveta vivências em perspectivas e estigmas sobre o ‘ser’ travesti e transexual. Mas ao passo que aumentam as pesquisas, aumenta a visibilidade para estas pessoas, e esses estudos se tornam o resultado de um processo que também é de engajamento e de construção de conhecimento com e para o outro, promovendo a sensibilização e entendimento para uma ‘outra’ realidade socioespacial.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Marília dos Santos; SILVA, Talita Caetano; CRUZ, Karla de Oliveira; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. “Do travestismo às travestilidades”: uma revisão do discurso acadêmico no Brasil entre 2001-2010”. *Psicologia & Sociedade*. v.26, n.2, p. 301-311, 2014.
- ANTRA - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. *Mapa dos assassinatos de travestis e transexuais no Brasil em 2017*. 2018. Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2018.
- DOAN, Petra L. “The tyranny of gendered spaces – reflections from beyond the gender dichotomy”. *Gender, Place and Culture*. v.17, n.5, p. 635-654, out. 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Estudos Feministas*. Ano 9, p. 541-553, 2001.
- ORNAT, Marcio Jose. *Território descontínuo e multiterritorialidade na prostituição travesti através do sul do Brasil*. 2011. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFRJ, Rio de Janeiro – RJ.
- _____. *Território da prostituição e instituição do ser travesti em Ponta Grossa – PR*. 2008. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Programa de Pós Graduação em Geografia, UEPG, Ponta Grossa – PR.
- PERES, Wiliam Siqueira. “Travestilidades nômades: a exploração dos binarismos e a emergência queer”. *Estudos Feministas*. v.20, n.2, p. 539-547, mai./ago. 2012.
- _____. “Travestis: corpo, cidade de si e cidadania”. In: *Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder*, Florianópolis, 2008.
- SILVA, Helio Raymundo Santos. *Lapa de travestis: a construção da identidade “feminina”*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UERJ, Rio de Janeiro – RJ.
- _____. *Travesti, a Invenção do Feminino*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ISER, 1993.
- SILVA, Joseli Maria; CHIMIM JUNIOR, Alides Baptista; PERACETA FILHO, Emilson; ROSSI, Rodrigo. Geografia e Gênero no Brasil: uma análise da Feminização do campo científico. *Revista Eletrônica Ateliê Geográfico*, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 38-62, set/2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ateli/article/view/7333>>. Acesso em 14 de Abril 2019.
- SILVA, Joseli Maria. “Espaço interdito e a experiência urbana travesti”. In: SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. *Geografias Malditas: corpos, sexualidades e espaços*. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2013, p. 143 – 182.
- _____. “Geografia, gênero e sexualidades: a experiência travesti”. In: *III Colóquio Nacional do Núcleo de Estudos em Espaços e Representações – NEER*, Porto Velho, 2009.
- VALENTINE, David. *Imagining transgender-an ethonography of a category*. London: Duke University Press, 2007.

CONSTRUÇÃO GEOGRÁFICA DE UMA SOCIEDADE MENOS MACHISTA E HOMOFÓBICA: EQUIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

MIRIAN PEREIRA SUAVE

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia UNIR.
Pesquisadora do Grupo de Estudos em Gestão Territorial e Geografia Agrária GTGA. Brasil,
miriansinai@hotmail.com

MARIA MADALENA LEMES MENDES MOREIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia UNIR.
Pesquisadora do Grupo de Estudos em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero GEPGÊNERO.
PPGG-UNIR. Brasil, *mariamadalenamendes@hotmail.com*

MARIA DAS GRAÇAS SILVA NASCIMENTO SILVA

Doutora em Ciências Sócio Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará, mestra em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo. Professora Associada ao Departamento de Geografia da Universidade Federal de Rondônia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero. Brasil, *gracinhageo@hotmail.com*

OBJETIVOS

Discutir sobre relações sociais de gênero, no contexto escolar, é um meio de contribuir para a formação de uma sociedade mais inclusiva, preparando indivíduos para lidar com a diversidade, sem anular as diferenças que existem entre elas. Neste sentido, a escola deve se tornar um espaço justo que rompa com os estereótipos criados em torno da desigualdade de gênero e contemple a diversidade, sendo assim, é necessário, antes de tudo, capacitar os educadores para que compreendam os processos sociais que foram construídos nas relações entre o feminino e o masculino, assim como subverter uma cultura machista, homofóbica¹ e preconceituosa, lutando diariamente para que nossos estudantes vivam suas condições sem discriminações e que a escola, de fato, se torne um ambiente acolhedor.

A partir de então, o objetivo é refletir os desafios para inserir no espaço escolar temas sobre gênero e orientação sexual. A maioria dos (as) educadores (as) não compreendem a forma sutil como o espaço escolar reproduz a desigualdade de gênero, isso pode estar relacionado a ausência desses temas no Projeto Político Pedagógico da escola, assim como na formação continuada. O despreparo dos educadores/as em intervir no ambiente escolar contribui para reproduzir e reforçar a desigualdade, isso ocorre ao agir de forma diferente com as meninas e meninos, ao naturalizar as brincadeiras sexistas nas atividades recreativas dentro e fora da sala de aula. Assim como, ignorar a orientação sexual dos alunos/as e se omitir de intervir diante das mais diversas manifestações de violências que envolvem alunos/as que não fazem parte da sociedade heteronormativa².

¹ Termo usado para se referir ao desprezo e ao ódio às pessoas com orientação sexual diferente da heterossexual. Ver o texto “*Homofobia e heterossexismo*”

² Termo que se refere aos ditados sociais que limitam os desejos sexuais, as condutas e as identificações de gênero que são admitidos como normais ou aceitáveis àqueles ajustados ao par binário masculino/feminino. Desse modo, toda a variação ou todo o desvio do modelo heterossexual complementar macho/fêmea – ora através de manifestações atribuídas à homossexualidade, ora à transgeneridade – é marginalizada/o e perseguida/o como perigosa/o para a ordem social. Ver o texto “*Homofobia e heterossexismo*” nesta unidade.

METODOLOGIA

A metodologia baseada na fenomenologia de Bachelard, onde o fenômeno é observado subjetivamente no espaço em que se movimenta. Fazer fenomenologia é a compreensão daquilo que se mostra e acompanhar os indícios daquilo que se apresenta (Bachelard, 2000). Neste trabalho consiste além da pesquisa bibliográfica, a observação dos alunos/as durante o recreio na Escola Municipal José Ronaldo Aragão, em Santa Luzia D'Oeste-RO, entrevista com professores e apresentação de relatos de experiência envolvendo episódio que retratam situações vivenciadas no cotidiano de um ambiente escolar.

GÊNERO E ESCOLA

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico, ou seja, homens e mulheres são produtos da realidade social e não da decorrência da anatomia de seus corpos. A palavra gênero surgiu nos movimentos sociais feministas³ para tentar compreender como o homem e a mulher são vistos pela sociedade, a finalidade consistia em acabar com a desigualdade envolvendo os sexos (GDE, 2009).

Neste sentido, compreendemos que a concepção de gênero é uma construção social, a forma de operar as relações sociais de poder entre homens e mulheres é decorrência da cultura, e não de diferenças naturais. O indivíduo se constrói de acordo com os valores sociais vigentes em uma determinada época. Neste mesmo sentido Louro (2000, p. 6) afirma que “a inscrição dos gêneros femininos e masculinos – corpos – é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”.

Desde o ventre da mãe a criança recebe estímulo mediante ao sexo, cresce sabendo qual o seu papel na sociedade e o que se espera delas. Essas crianças chegam à escola carregada de preconceitos, na forma de enxergar o menino e a menina. Basta pararmos para observar o cotidiano de uma escola, percebemos que as meninas brincam de mãos dadas, cochicham, ficam mais juntinhas e os meninos correm o tempo todo no pátio, geralmente gostam de jogar bola e bolinhas de gude. As brincadeiras determinam o papel que os meninos e meninas devem cumprir. Nesta naturalidade⁴ é que as crianças começam a aprender a serem menino e menina, por meio das atribuições das práticas corporais (GDE, 2009).

Portanto, a escola, a família e a igreja exercem grande influência ao distinguir os papéis que meninas e meninos devem viver em sociedade. Diante das instituições supracitadas, a escola é um espaço que caracteriza a educação formal, detentora de um sistema curricular e pedagógico, que tem por finalidades a formação integral da criança, é neste espaço que as relações entre as pessoas adquirem importância, pelo convívio intenso que se estabelecem umas com as outras, é nesta relação que se espera que os corpos não sejam alvo de determinadas práticas escolares em detrimento de outras.

³ Movimento social e político de defesa de direitos iguais para mulheres e homens, tanto no âmbito da legislação (plano normativo e jurídico), quanto no plano da formulação de políticas públicas que ofereçam serviços e programas sociais de apoio a mulheres.

⁴ Refere-se aqui ao modo como idéias, valores e regras sociais (produzidos por homens e mulheres em contextos históricos) são transmitidos, justificados e adotados como se existissem independentes da ação humana, como se fossem imposições externas (“naturais”) que não podem ser evitadas, combatidas ou modificadas, sob o risco de alterarem essa ordem “natural” que garantiria a estabilidade e a reprodução da sociedade. Uma construção “naturalizada” é percebida como dado inquestionável da realidade, quando de fato as condições de ela ser considerada verdadeira são o resultado de um processo social.

Cabe aos educadores/as, a responsabilidade de questionar os padrões herdados da sociedade patriarcal e lutar pela equidade de gênero⁵, combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito.

A ESCOLA QUE COMBATE A DISCRIMINAÇÃO E O PRECONCEITO CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DE UMA SOCIEDADE MENOS MACHISTA E HOMOFÓBICA

Vários pesquisadores têm analisado as diferenças de gênero ao evidenciar a forma como os meninos e meninas ocupam o espaço escolar. A partir dos primeiros meses de vida, os brinquedos reforçam o papel que cada criança terá que exercer na sociedade. Pellucio (2010) salienta que, para as meninas, os brinquedos estão associados ao papel de mãe, donas de casa, o cuidado com as bonecas, o que remete a elas a responsabilidade de cuidar dos filhos e da casa. Já os meninos buscam por brincadeiras que expressem liberdade em espaços abertos, jogam bola, ganham carrinhos de guerra e de policial, brinquedos de super-heróis, geralmente relacionados a uma certa agressividade, os pais ensinam que homens não choram.

Para compreendermos esta questão, tomamos como referência os estudos de Stigger e Wentz (2006) ao realizarem uma investigação sobre o comportamento das crianças durante os recreios de uma escola pública, os pesquisadores procuram problematizar a heterogeneidade mapeando as brincadeiras, durante um certo período, observando a sala de aula, o passeios, o lanche, as festas e o recreio, embora as brincadeiras se deem de forma espontânea, os pesquisadores procuraram analisar a dimensão educativa que elas carregavam, por meios de seus significados, e que são produzidos de acordo com o meio social em que vivem.

Stigger e Wentz (2006) afirmam que, embora o recreio seja um espaço vigiado, os alunos encontram ali liberdade para se manifestarem, e são nas brincadeiras que as diferentes práticas corporais se expressam, reafirmando qual é o lugar da menina e do menino. O recreio é o momento mais esperado pelos alunos/as durante as horas que se passam na escola, minutos antes do sino bater as crianças articulam o que vão fazer durante os 15 minutos do recreio.

Figura 1. Aluna da Escola Jose Ronaldo Aragão



Fonte: SUAVE, Mirian P. Registro realizado em 12/07/2018 – Escola Local José Ronaldo Aragão.

Ao observar durante uma semana o recreio da escola Municipal José Ronaldo Aragão em Santa Luzia D'Oeste-RO percebi a divisão das brincadeiras entre os meninos e meninas, por exemplo, as meninas levavam cordas e elásticos para brincarem e os meninos levavam bolinhas de gude, evidenciando assim, uma nítida separação na forma como meninos e meninas se apropriam do espaço escolar. Portanto, essa prática está condicionada às culturas construída no meio social, muitas vezes as meninas são as mais prejudicadas pela maneira como os meninos concebem o espaço.

Uma situação interessante observada foi quando uma menina se aproximou de um grupo de meninos e pediu uma bolinha de gude para brincar, um dos meninos entregou a bolinha, mas foi negado a ela de se juntar com eles na brincadeira.

⁵ Igualdade de direitos, oportunidades e condições entre homens e mulheres.

Dessa forma, os meninos têm o domínio do espaço que constitui as brincadeiras, que é o pátio da escola. A menina que ousa subverter este espaço, na maioria das vezes, é punida com palavras pejorativas e submetida à humilhação. Ao identificar um comportamento que não condiz ao modelo sexista, ou seja, como “natural de menina” pelo fato de quererem estar junto aos meninos, tanto alunos como professores levantam dúvidas sobre sua orientação sexual.

Mesmo diante das políticas na educação sobre questão de gênero, a maioria das escolas tem dificuldades para debater com a comunidade escolar sobre esse tema. O que se observa é que alunos e alunas que não se submetem aos padrões de feminilidades, masculinidades ou orientações sexuais vistas pela ótica dos padrões sociais dominantes, são expostas/os a agressões físicas e verbais e discriminações de todo tipo. A ausência do debate no contexto escolar faz alguns professores buscarem estratégia para agirem individualmente.

Sendo assim, preferem silenciar-se e o que resta para muitos alunos/as é carregar para a vida adulta as marcas desse silêncio que se traduz em opressão e discriminação. A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT- muitos/as dos/as quais vivem de maneira distintas, situações delicadas e vulneradora de internalização homofóbica, negação, autculpabilização, auto-aversão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

Nesse sentido, o/a professor/a exerce um importante papel na sexualidade da criança, orientando-a no dia a dia. A sexualidade deve ser discutida de forma que prepare o indivíduo para a vida, porém, é preciso que o/a educador/a esteja preparado/a para tal tarefa. A falta de informações ou a visão sexista desses educadores geralmente provocam atitudes negativas.

Assim, Bourdieu fala do poder simbólico, conceito usado para tratar as relações de poder envolvendo a cultura, ou seja, o grupo que domina impõe sua cultura aos demais. A cultura enquanto construção social é adotada e muitas vezes criada por esse grupo “dominante” que coloca a sua no centro e inferioriza as demais.

A escola é um espaço social que tem o dever e a função de promover as discussões que primam pelo bem-estar de todos. É na escola que, visivelmente, as diferenças se manifestam e é ali também que se deve compreender que essas diferenças não podem ser vistas com estranheza, mas, compreender que o ser humano é um ser complexo e a sua diversidade se manifesta em todo espaço social (Silva, 2014),

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a menina e o menino entram para a escola, já foram ensinados pela família e por outros grupos sociais quais são os papéis que cada um deverá exercer. Mesmo que não seja possível intervir de forma imediata nas aprendizagens do contexto familiar e da comunidade, a escola precisa reconhecer que sua atuação não pode ser neutra, é no silêncio que as desigualdades se fortalecem. A escola tem a responsabilidade de intervir em situação de discriminação e preconceitos contra aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante, como gays, travestis e lésbicas, por exemplo.

A escola deve usar estratégias para convencer a comunidade escolar sobre a importância de discutir sobre gênero e orientação sexual, as quais devem ser consolidadas no Projeto Político Pedagógico da escola. A falta de formação dos professores promove o silêncio e a omissão, e isso afasta os(as) estudantes da realidade

social vivida por muitos brasileiros, por outro lado, em “nome de Deus” disseminam a homofobia, o machismo e a intolerância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. Brasília, 1997.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *A Dominação Masculina*. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª edição, 2002.
- CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. *Cien. Educ.* (Bauru) vol.21 Dec./2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001>. Acesso em:
- GÊNERO e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009. Disponível em:
- HENRIQUES, Ricardo; BRANDT, Maria Elisa Almeida; JUNQUEIRA, Rogerio Diniz CHAMUSCA, Adelaide (orgs.) *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Caderno SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- JUNQUEIRA, R. D. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In. JUNQUEIRA, R. D. (Org). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado*. Pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica 2000.
- NOTA PÚBLICA “ESCOLA É PARA ENSINAR A RESPEITAR! VETA PREFEITO O PL 118/2015: 5 motivos para se discutir gênero na escola”. Mossoró, 2015
- PELLUCIO, Gabrielle, “*HÁ Homens que têm Patroa. Há Homens que Têm Mulher. Há Mulheres que Escolhem o Que Querem Ser*” *Perspectiva de Gênero na Geografia*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia. Linha de pesquisa: Populações Amazônicas e Cidadania, 2010.
- SILVA, Joseli Maria. *Gênero e Espaço: esse é um tema de Geografia? Ensino de Geografia Novos Temas para a geografia escolar* Organizadores: Daniel A. de Azevedo, Marcelo Alonso Moraes Ed. Rio de Janeiro, 2014.
- STGGER, Marcos Paulo; WENETZ, Ileana. *A construção do Gênero no Espaço Escolar*. Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 59-80, janeiro/abril de 2006.Ed. Movimento

